

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ  
ФАКУЛТЕТ ЗА СПЕЦИЈАЛНУ ЕДУКАЦИЈУ И РЕХАБИЛИТАЦИЈУ

БРАНИСЛАВА ТОДИЋ

**АНАЛИЗА ИНКЛУЗИВНОСТИ ОСНОВНИХ  
ШКОЛА**

МАСТЕР РАД

БЕОГРАД, 2020.

**Ментор:**

др Данијела Илић-Стошовић, редовни професор  
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију  
Универзитет у Београду

**Чланови комисије:**

др Снежана Николић, редовни професор  
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију  
Универзитет у Београду

др Горан Недовић, редовни професор  
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију  
Универзитет у Београду

## Апстракт

Питање инклузивног образовања је питање које је присутно у образовном систему наше земље нешто више од једне деценије. Могуће је рећи да је на глобалном нивоу проналажење адекватног начина за образовање, али и укључивање у друштвене токове деце и младих са посебним потребама трајало више деценија, а да је образовна инклузија резултат напора у овом домену. Бројни су фактори који утичу на ток, смер и крајњи успех образовне инклузије, а у овом домену се пажња најчешће усмерава на стручњаке укључене у процес образовне инклузије, на првом месту наставнике и учитеље, али и стручне сараднике и директоре.

Основни циљ овог рада односи се на испитивање перцепције наставника, стручних сарадника и директора о инклузивности основних школа у Републици Србији. Добијени резултати показују да испитаници у овом истраживању себе процењују као углавном исподпросечно или просечно компетентне када је реч о раду са ученицима са тешкоћама у развоју и/или неким обликом инвалидитета. У оквиру овог истраживања утврђено је да је самопроцена компетенција испитаника када је реч о раду са децом са тешкоћама у развоју и/или инвалидитетом једини фактор од оних који су узети у обзир у истраживању који је довео до јављања статистички значајних разлика међу испитаницима када је реч о њиховој перцепцији инклузивности основних школа у којима су запослени.

**Кључне речи:** инклузија, перцепција, основна школа, наставници, директори, стручни сарадници.

## **Abstract**

### **Analysis of Inclusion in Elementary Schools**

The question of inclusive education is a question that is present in our educational system for a little over a decade. It is possible to say that on a global level finding the adequate form of educating, as well as including children and the young into the social processes has lasted for many decades and that educational inclusion is the result of the hard work in this domain. Several factors influence the flow, direction, and end results of educational inclusion, and in this domain, the main focus is most often put on the experts in the process of educational inclusion, primarily professors and teachers, as well as expert associates and principals. The main goal of this paper is to examine the perception of teachers, expert associates, and principles about the inclusion of the elementary schools in the Republic of Serbia. The results show that the questionees in this research estimate themselves as mostly below averagely or averagely competent when it comes to working with students with difficulties in development and/or some form of disability. Within this paper, it has been established that the self-evaluation of the questionees' competencies when it comes to working with children with difficulties and/or disabilities, is the only factor from those taken into account in the research, that has led to significant statistical differences between the questionees when it comes to their perception of inclusion in the elementary schools they work at.

**Key words:** inclusion, perception, elementary school, teachers, principals, expert associates.

## С А Д Р Ж А Ј

УВОД.....	7
I ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ .....	11
1.1. ДЕЦА СА ПОСЕБНИМ ПОТРЕБАМА И ЊИХОВА ПРАВА .....	11
1.2. ПОЈАМ ИНКЛУЗИЈЕ У ОБРАЗОВАЊУ: ИСТОРИЈАТ, ОПЕРАЦИОНАЛИЗАЦИЈА, ДЕФИНИЦИЈА .....	14
1.2.1. Специјално образовање у редовним и специјалним школама.....	14
1.2.1.1. Историјат образовне инклузије.....	16
1.2.1.2. Дефиниције инклузије у образовању.....	19
1.2.2. ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ У XXI ВЕКУ .....	20
1.2.2.1. Улоге наставника и стручних сарадника у инклузивном наставном процесу ...	23
1.2.2.2. Праћење квалитета инклузивности основних школа.....	28
1.3. ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ У НАШОЈ ЗЕМЉИ.....	32
1.3.1. Законске основе реализације инклузивног образовања у нашој земљи.....	33
1.3.1.1. У пракси примењен концепт инклузивног образовања у нашој земљи .....	35
1.3.1.2. Чиниоци који отежавају инклузивно образовање у нашој земљи.....	37
1.4. РАНИЈА ИСТРАЖИВАЊА ПЕРЦЕПЦИЈЕ НАСТАВНИКА, СТРУЧНИХ САРАДНИКА И ДИРЕКТОРА О ИНКЛУЗИВНОСТИ ОСНОВНИХ ШКОЛА .....	41
1.4.1. Истраживања перцепције наставника, стручних сарадника и директора о лидерству школе као елементу инклузивности.....	42
1.4.2. Истраживања о распоређивању у одељења ученика којима је потребна додатна помоћ и подршка као елементу инклузивности .....	43
1.4.3. Истраживања о перцепцији личне компетентности учитеља и наставника за подучавање ученика са посебним потребама као елементу инклузивности.....	45
II ПРОБЛЕМ, ПРЕДМЕТ, ЦИЉ, ЗАДАЦИ И ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА .....	48
2.1. Проблем и предмет истраживања.....	48
2.2. Циљ истраживања .....	49

2.3.	Задаци истраживања.....	49
2.4.	Хипотезе истраживања.....	50
III МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА .....		51
3.1.	Време и место истраживања .....	51
3.2.	Формирање узорка .....	51
3.3.	Варијабле истраживања .....	53
3.4.	Методе и технике истраживања.....	54
3.5.	Статистичка обрада података .....	55
IV РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА .....		56
4.1.	Испитивање перцепције инклузивности основних школа.....	56
4.2.	Испитивање самоперцепције компетентности за рад са различитим категоријама ученика .....	57
4.3.	Испитивање разлика у процени параметара инклузивности основних школа, у зависности од година радног стажа у образовању испитаника .....	58
4.4.	Испитивање разлика у процени параметара инклузивности основних школа у зависности од послова обављају испитаници.....	59
4.5.	Испитивање разлика у процени параметара инклузивности основних школа, у зависности од перцепције испитаника о њиховој компетентности у раду са децом са различитим тешкоћама у развоју и/или инвалидитетом .....	60
4.6.	Испитивање разлика у процени параметара инклузивности основних школа у зависности од облика тешкоће у развоју, односно инвалидитета деце.....	61
V ДИСКУСИЈА .....		63
VI ЗАКЉУЧАК И ПРЕДЛОГ МЕРА .....		72
ЛИТЕРАТУРА .....		76
ПРИЛОГ .....		83

## УВОД

*Највећа нада сваке земље лежи у примереном школовању младих.*

**Еразмо Ротердамски**

Унапређење образовних система, али и образовања у целини јесте циљ бројних друштвених система данашњице. Могуће је рећи да образовање у последњих неколико деценија трпи бројне промене, како своје структуре, тако и улоге, односа који владају у њему, очекивања која се постављају пред стручњаке, али и пред ученике, а све са циљем да буде у кораку са временом у коме живимо, односно да може бити окарактерисано као савремено. Савремено образовање има суштинску и кључну улогу у друштвеном и индивидуалном развоју, с обзиром на то да оно доприноси социјалном, привредном и културном напретку, ширењу вредности, људских и друштвених потенцијала и достигнућа (Anđelković, 2013: 278). Савремени приступ образовању са собом доноси бројне принципе и приступе, од којих су само неки: оријентација на компетенције, стандарде и исходе учења, усмереност на физички, лични и социјални развој ученика, односно на целовитост развоја, посматрање личности ученика као интегралне, образовање и стручно усавршавање наставника и учитеља, индивидуализовани приступ ученику, као и примена иновативних модела наставе и подучавања.

У оваквом савременом приступу образовању образовна реформа усмерена ка организацији и реализацији образовне инклузије, односно инклузије у образовању постаје све значајнији сегмент савременог приступа образовању. У основи, реформи школског система која се спроводи са циљем стварања једнаких шанси у образовању лежи идеја о социјалној правди и социјалној кохезији, као и потреба за демократизацијом друштва и уважавањем права на образовање и права на партиципацију. Значајан резултат реформисања школског система на тако одређеним полазним основама јесте развој и примена инклузивног образовања (Ratković, Hebib & Šaljić, 2017: 439). У овом контексту инклузија у образовању, односно образовна инклузија, подразумева основно право сваког детета да буде део јединственог образовног система, без обзира на личне одлике и карактеристике детета или света који га окружује. Инклузија, представља процес уважавања различитих потреба све деце,

младих и одраслих кроз њихову већу партиципацију у учењу, култури и локалној заједници, као и процес смањења и елиминисања њихове искључености било да су у образовном систему или ван њега (Petrović, 2018).

Реализација инклузивног образовања, односно образовне инклузије у једној савременој друштвеној заједници зависи од бројних и различитих фактора, од политичких, економских, преко нивоа инклузивне свести становништва, система друштвених вредности, степена стручности стручњака који инклузивно образовање реализују, њихових ставова према овом приступу образовању и сличног. Свуда у свету наглашавају се права деце на једнаке образовне шансе, што укључује и приступачност редовних школа деци различитих способности, интереса и осталих карактеристика (Jovanović, 2017). Посматрано из овог угла, јасно је да адекватна примена инклузивног образовања са собом доноси бројне суштинске промене образовних система, али и друштава у целини. Кроз реализацију инклузије школа постаје школа за све, а не више институција у којој се образују само она деца која су успела да остваре неке унапред одређене критеријуме. Школу може да упише свако дете одговарајуће старости, без обзира на физичка, ментална или развојна ограничења која га разликују од „већине деце“, при чему такође, школа више није институција којој се деца прилагођавају (или бар није у толикој мери као пре), већ се школа прилагођава деци, излазећи у сусрет њиховим потребама (Komatina, 2016: 80).

Реализација образовне инклузије, односно инклузивног образовања, која ће бити ефикасна и ефективна и задовољити потребе ученика којима је намењена и предодређена подразумева уношење бројних и различитих измена у традиционалне, односно досадашње образовне системе. Инклузивно образовање једно је од најзначајнијих изазова и иницијатива у образовању с којим се сусрећу образовне заједнице широм света (Martan, 2018). Поред физичких и материјалних елемената које треба да задовољи школа у којој се образују ученици у складу са инклузивним приступом образовању, поставља се питање и индивидуалног наставног плана, прихваћености деце са посебним потребама од стране тзв. типичних вршњака, питање стручности и неопходности едукације стручњака укључених у процес инклузивног образовања, организовање успешног мултидисциплинарног тима који спроводи инклузивно образовање на адекватан начин, мотивисање стручњака за адекватну реализацију образовне инклузије, али и бројна друга.



Могуће је рећи да је управо комплексност инклузије у образовању, односно образовне инклузије чињеница која је условила то да бројни и различити фактори утичу на успех и исход овог процеса, при чему једино њихова усаглашеност и хармоничан однос могу да буду у основи успешног инклузивног процеса у образовању и његових исхода, односно постигнућа и остваривања сврхе. Наиме, законски оквири, праксе појединачних школа, наставници, родитељи, учитељи, ученици, стручни сарадници, локална заједница и њен став према инклузији у образовању јесу само неки од фактора који утичу на успех инклузивног образовања у појединачним друштвима, земљама и школама.

Покушаји да се усагласе ставови, мишљења и приступи у погледу инклузије виде се и у усвојеним националним стратегијама, ратификованим међународним документима, новим законским актима и правилницима који се директно или индиректно односе на унапређивање инклузивне заједнице, новим тенденцијама и променама у смислу постављања виших стандарда и очекивања пред све актере инклузивне заједнице (Golubović, 2013). Са тим у вези, од великог је значаја посвећивање времена, пажње и различитих ресурса различитим и бројним факторима који на директан или индиректан начин утичу на процесе, али и исход инклузивног образовања.

Посебан значај се придаје ставовима према инклузивном образовању стручњака учесника у његовом остваривању, пошто се сматра да ставови могу имати кључну улогу целокупном процесу инклузије (Radisavljević-Janić, Bubaња, Lazarević, Lazarević & Milanović, 2018: 236). Ставови, односно перцепција наставника, стручних сарадника и директора о инклузивности основних школа у Србији јесте вишеструко значајна област. На првом месту, негативна перцепција наведених стручњака у контексту инклузивног образовања, односно образовне инклузије може директно неповљно да се одрази на сам успех овог процеса, а самим тим и будућност деце са посебним потребама која се образују у складу са принципима образовне инклузије. Утврђивање специфичних ставова наставника веома је релевантно за примену инклузије у пракси, јер су они потенцијални или активни носиоци инклузије у непосредном васпитно-образовном раду (Sindik, 2013: 315). Испитивање и детаљна анализа перцепција наставника, стручних сарадника и директора о инклузивности основних школа може такође да буде посматрана као значајан параметар у оцени успеха инклузивности школа и односа према ученицима са посебним потребама.

У наведеном контексту чини се уједно интересантним, али и значајним истраживање перцепције наставника, стручних сарадника и директора о инклузивности основних школа у нашој земљи, Републици Србији. Упркос томе што је ово више пута истраживана тема у нашој земљи, јасно је да је инклузија процес у образовању који се мења из године у годину, а заједно са њом и перцепција стручњака укључених у овај процес. Са тим у вези, кључни циљ овог рада односи се на испитивање перцепције наставника, стручних сарадника и директора о инклузивности основних школа у Републици Србији.

Како би циљ рада био реализован на адекватан начин, рад је подељен на укупно девет поглавља. Прво поглавље рада посвећено је историјату, операционализацији и дефиницији инклузије у образовању, након чега следи поглавље рада које се бави разматрањем инклузивног образовања данашњице, његових кључних елемената и актера. Треће поглавље овог рада бави се темом која се односи на инклузивно образовање у нашој земљи, законске одредбе у овом домену, реализацију инклузивног образовања у Републици Србији, као и анализу фактора који се недовољно повољно одражавају на процес примене инклузије у образовном систему наше земље.

Четврто поглавље рада представља кључне налазе студија које су се бавиле испитивањем перцепције наставника, стручних сарадника и директора о инклузивности основних школа у Србији. Пето поглавље овог рада бави се проблемом, предметом, циљевима и задацима реализованог истраживања, а на њега се надовезује поглавље посвећено методологији реализованог истраживања. Резултати истраживања су обухваћени седмим поглављем овог рада, а дискусија добијених резултата осмим поглављем, након чега следе закључна разматрања целокупног рада.

У изради рада аутор се руководио стручном литературом, примарно научним чланцима доступним у научним базама у оквиру интерента, како домаћих, тако и страних аутора.

# I ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ

## 1.1. ДЕЦА СА ПОСЕБНИМ ПОТРЕБАМА И ЊИХОВА ПРАВА

*„Дете са физичким или менталним сметњама треба да ужива пун и квалитетан живот у условима који обезбеђују достојанство, унапређују самопоуздање и олакшавају његово активно учешће у заједници“.*

**Конвенција УН о правима детета, члан 23**

Термин „дете/деца са посебним потребама“ јесте веома комплексан и његово приближније одређивање захтева познавање бројних научних и практичних дисциплина и области, као што су: медицина, психологија, педагогија, дефектологија, социологија и слично. Термини дете са оштећењем, дете са посебним потребама, дете са инвалидитетом, дете са тешкоћама у развоју јесу термини који се често срећу, како у говору лаика, тако и у говору стручњака из различитих области, при чему, иако сви ови термини имају извесне заједничке одлике, имају и одређене специфичности и разлике, те их није оправдани посматрати као синониме. Термин дете с посебним потребама обухвата (Perunović-Samardžić, 2012):

- децу са сметњама у развоју (деца с телесном ометеношћу, деца са сензорном ометеношћу, деца с интелектуалном ометеношћу);
- децу са тешким хроничним обољењима;
- децу са емоционалним поремећајима;
- децу са поремећајима у понашању;
- злостављану децу;
- децу без родитељског старања;
- расељену и избеглу децу;
- децу из социјално, културно и материјално депривираних средина;
- даровиту - талентовану децу.

На основу представљене категоризације, јасно је да је круг деце са посебним потребама широк, да су она део сваког савременог друштва, као и да потребе које имају не могу и не смеју бити занемарене. Иако то није тема која је у фокусу овог рада, статистички подаци указују на то да се број деце са посебним потребама из године у

годину увећава, као и да је неопходан спремнији и адекватнији одговор друштва на њихове потребе, на првом месту кроз промену перцепције која постоји када је реч о деци са посебним потребама.

Деца са посебним потребама, у зависности од природе оштећења која код њих постоје имају различите развојне и друге тегобе и тешкоће које утичу како на њихов свакодневни живот, тако и на свакодневни живот чланова њихових породица, односно оних особа које се о њим брину и старају. Чини се да се најадекватнији став према деци са посебним потребама препознаје унутар Конвенције Уједињених Нација о правима детета који указује на то да: „Дете са тешкоћама у развоју јесте дете са потребом за посебном бригом, а дете са потребом за посебном бригом је дете“ (Конвенција УН о правима детета, 1990). Овакво гледиште на децу са посебним потребама јасно указује на то да она имају пуно право да буду укључена у савремени живот, његове токове и све елементе, а на друштву као целини је да пронађе адекватне механизме којима ће ово укључивање бити реализовано.

С обзиром на то да је група деце коју је могуће окарактерисати као „деца са оштећењима“ изузетно хетерогена група, јасно је да ограничења и тешкоће са којима се сусрећу нису идентичне, па тако нису идентични ни видови помоћи и потребе њихових најближих, али и шире заједнице који су им потребни. Специфичне врсте и нивои оштећења деце са тешкоћама у развоју прате различите тешкоће у појединим сегментима развоја детета, које могу да представљају озбиљан проблем у њиховом функционисању (Jablan, Kovačević & Vujačić, 2010). Могуће је рећи да сваком детету са оштећењем јесу неопходни помоћ, подршка и оснаживање како би могло да у односу на своје капацитете и потенцијале учествује и доприноси животу у заједници, односно у друштву у коме расте и развија се. Како би ово било могуће, важно је да од најранијег детињства у живот деце са оштећењима буду укључени различити стручњаци и институције који ће у различитим пољима, на различите начине и у различитим доменима пружати помоћ и подршку овој деци.

Бројне су особености деце са посебним потребама које се налазе у основи чињенице да је овој деци, али и њиховим породицама потребан посебан и додатни ослонац и помоћ у различитим доменима свакодневног функционисања. Наиме, кључне одлике деце са посебним потребама често се односе на постојање различитих развојних поремећаја, условљених дисфункцијама нервног система, генетским, метаболичким поремећајима, али и другим чиниоцима. Постоје различити сегменти који живот деце

са посебним потребама чине специфичним и отежавају га, међу које је могуће убројати, између осталог и:

- Хроничан ток болести;
- Велики, односно широки спектар морбидитета;
- Постојање бројних медицинских и социјалних потреба ове деце, али и чланова њихових породица;
- Неопходност улагања бројних напора како би били оспособљени за донекле самосталан живот.

Деца која живе са неком од тзв. посебних потреба у зависности од природе сметње са којом живе често се сусрећу са бројним изазовима и тешкоћама, а с обзиром на то да је област посебних потреба веома хетерогена група, неће се свако дете сусретати са идентичним тешкоћама. Ипак, с обзиром на дечија и људска права важно је да сваком детету буде осигурана могућност да у односу на своје потенцијале учествује у животу савременог друшта и даје свој допринос заједници у којој живи, расте и развија се. За стварање оваквих услова неопходно је улагање бројних напора, како оних који се односе на подизање свести чланова друштва о деци са посебним потребама и њиховој добробити, тако и оних који се односе на организацију и реализацију мултидисциплинарне и мултисекторске помоћи и подршке, не само деци са посебним потребама, већ и њиховим породицама. Само друштво које улаже континуиране напоре у изградњу система у коме су деца са посебним потребама равноправни чланови заједнице у којој живе јесте друштво које се заиста залаже за њихову добробит и будућност.

Управо оваква становишта и погледи савременог друштва довели су до тога да се инклузија као приступ образовању све чешће посматра као једини релевантан и једини могући приступ образовању деце и младих данашњице. Циљ инклузије јесте успешно функционисање детета у социјалном окружењу, што значи да треба мењати ставове и однос друштва према деци са сметњама у развоју, а не дете (Kovačević, 2016). Од свог јављања, па до данас термин, али и облици инклузије у образовању, односно образовне инклузије као вида помоћи и подршке деци са посебним потребама јесу мењали и мењају своје облике, значења и начине примене. У овом контексту, како би на адекватан начин могла бити разматрана тема која се односи на инклузивност основних школа у нашој земљи, неопходно је разматрање појма инклузије у

образовању у контексту историјата, операционализације и начина дефинисања овог појма, што и јесте циљ наредног одељка овог рада.

## **1.2. ПОЈАМ ИНКЛУЗИЈЕ У ОБРАЗОВАЊУ: ИСТОРИЈАТ, ОПЕРАЦИОНАЛИЗАЦИЈА, ДЕФИНИЦИЈА**

*“Укључи ме па ћу знати  
Покажи ми можда запамтити  
Реци ми и сигурно ћу заборавити”*  
**Кинеска пословица**

Инклузија у свом значењу јесте термин који се односи на укључивање, обухватање, урачунавање, подразумевање и сличне синонине. Иако је ово термин који се употребљава у бројним областима, како научним, тако и практичним и говору, како стручњака, тако и лаика, у последњих неколико деценија се најчешће везује уз тему образовања. Будући да се данас на међународном плану истиче потреба да се смањи постојећа неједнакост у савременим друштвима, демократске државе развијају и заговарају мере које ће омогућити остваривање једнакости грађана у правима и обавезама (Vlah & Grbić, 2018). Ова тенденција друштава у којима живимо може бити посматрана и као основ настанка и развоја данас добро познате образовне инклузије, односно инклузије у образовању. Ипак, како би било могуће у потпуности разумети значај и улогу инклузије данас, важно је размотрити и разумети и приступ образовању особа са посебним потребама који је директно претходио инклузивном образовању, што и јесте циљ наредног одељка овог рада.

### **1.2.1. Специјално образовање у редовним и специјалним школама**

Специјално образовање у посебним школама или у специјалним одељењима при редовним школама био је доминантан приступ образовању деце са посебним потребама до пре нешто више од једне деценије, када је дошло до све израженијег заговарања инклузије у образовним системима бројних земаља. Иако су и школовање у специјалним, као и школовање у редовним школама, али специјалним одељењима облици образовања који углавном искључују ученике са посебним потребама од социјалних интеракција са тзв. типичним вршњацима, повећавају јаз међу њима и слично, јасно је да је образовање у специјалним школама ригидније, с обзиром на то да специјалне школе функционишу као системи потпуно независни од редовних школа. У

Србији деца са сметњама у развоју из специјалних школа уопште нису укључена у инклузију у виду учешћа у одређеним активностима редовних школа, већ се код нас дете са сметњама у развоју уписује у редовну или у специјалну школу – не постоји прелазни модел инклузивног образовања (Velišek-Braško, 2012).

Иако је данас јасно да сва деца са посебним потребама која могу треба да буду укључена у редовне разреде редовних школа, те је образовање ове деце у специјалним школама ствар прошлости, дуги низ година оно је реализовано на овај начин. Образовање деце са развојним сметњама у специјализованим установама заснива се на уверењу да хомогене групе уче брже и боље (Maksić & Pavlović, 2017). Упркос томе што је превазиђено, образовање деце са посебним потребама у специјалним школама није оправдано посматрати само као негативно. Наиме, образовање деце са посебним потребама у специјалним школама био је прекид периода у које су ова деца била потпуно одбачена од друштва, изолована и осуђена на живот у готово потпуној социјалној изолацији. Ипак, на особе са посебним потребама се у контексту образовања у специјалним школама гледало као на жртве, на оне који требају помоћ, милосрђе, на оне који требају посебне услуге и институције, односно требају похађати посебне, тј. специјалне школе, при чему ове особе због својих тешкоћа не могу водити независан живот те су зависне од помоћи других људи (Mihanović, 2010).

На овај начин посматрано, јасно је да у специјалним школама деца нису у могућности да остваре интеракције са вршњацима типичног развоја, да задовоље социјалне, емоционалне и друге потребе и да постану равноправни чланови друштва. Јачање свести друштва широко посматрано, глобализацијски процеси, промене у свету медицине и слично, јесу фактори који су постепено довели до тога да се сегрегација која је постојала када је реч о школовању деце са посебним потребама постепено замени образовном инклузијом. Паралелно са променама у образовању ученика са сметњама, које су се кретале од похађања специјалних школа или специјалних одељења до инклузивног образовања, које је омогућило укључивање у редовне школе, текле су и промене кад је реч о ставовима људи према ученицима којима је потребна друштвена подршка, тако да је у данашње време не само сасвим уобичајено већ и друштвено пожељно да ученици са сметњама похађају редовну школу (Grove, 2012).

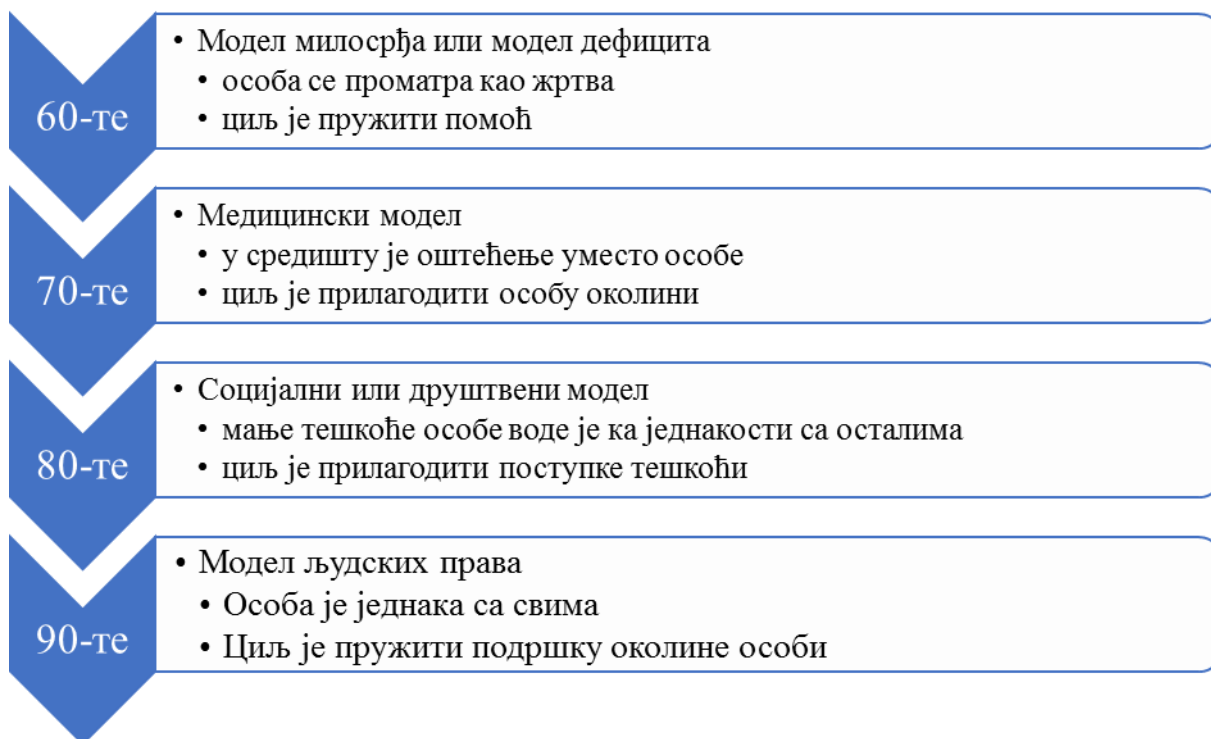
Иако са данашње тачке гледишта посматрано делује јасно да је инклузивно образовање једини исправни начин приступа образовању деце са посебним потребама, на основу свега наведеног у оквиру овог одељка рада, јасно је да је инклузивном

образовању претходио период у образовању деце са посебним потребама који им није био у довољној мери наклоњен. Циљ наредног одељка овог рада јесте да прикаже пут развоја инклузивног образовања од настанка идеје до почетка, развоја и осавремењивања праксе у овој области.

### 1.2.1.1. Историјат образовне инклузије

Могуће је рећи како је настанак и развој инклузивног образовања директно условљен односом друштва према особама са посебним потребама, који се током времена, као што је приказано у претходном одељку рада, мењао. С обзиром на то да питање модела који су доминирали у различитим периодима у друштву, када је реч о односу према особама које живе са различитим тешкоћама у развоју, није питање које је у фокусу овог рада, оно неће бити детаљно обрађено. Ипак, у оквиру Сlike 1 приказан је ток развоја свести друшта о особама са посебним потребама кроз различите моделе хуманистичких наука. Као што је приказано у оквиру Сlike 1, од тзв. модела Милосрђа до модела Људских права прошло је тек неколико деценија, али су разлике у становиштима ових модела и њиховим приступима када је реч о особама са посебним потребама драстичне.

**Слика 1** - Преглед развојног модела односа друштва према особама са посебним потребама (Ivančić & Stančić, 2013: 140).





Тек са развојем концепта људских права који се дешавао крајем прошлог века створили су се услови за настанак и разматрање концепта инклузивног образовања. Настанак и развој инклузивног образовања на глобалном нивоу може у највећој мери бити посматран као допринос УНЕСКО-а. УНЕСКО је позвао светску политичку и образовну јавност да усвоје принципе инклузивног образовања као питање закона, истичући да сва деца имају права на образовање (Jablan & Kovačević, 2008). Ипак, зачетак инклузивног образовања могуће је повезати са Сједињеним Америчким Државама, где је давне 1975. године усвојен Закон о образовању све деце са хендикепом, који је могуће посматрати као претечу савременог инклузивног образовања. 1990. године закон о образовању све деце са хендикепом замењен је Законом о појединцима са сметњама у развоју, а 1997. године модернизован да би обухватио приступ инклузији који укључује целу школу (Dimoski & Nikolić, 2015: 428).

Крај двадесетог века био је период у коме је почео нешто интензивнији рад на развоју инклузивног образовања и ван територије САД, на првом месту под вођством раније поменутог УНЕСКО-а. Ова тенденција резултовала је формирањем бројних законских, стручних, али и других активности са циљем уређења области инклузивног образовања, односно образовања за све. Инклузивно образовање је током времена, од почетне идеје, па до изведбе у пракси засновано на дечијим правима, при чему је усмерена, како на социјалну, тако и на функционалну интеграцију деце у заједницу у којој живе. Појам, али и читав концепт инклузивног образовања уско је повезан са основама покрета „Образовање за све”, а сама дефиниција термина „инклузија” потиче са УНЕСКО конференције одржане у Саламанки 1994. године, и ставља акценат на покрет који је у директној вези са побољшањем образовног система као целине (Jovanović, 2018: 64).

Развој концепта инклузије у образовању имао је свој историјат, период развоја, унапређења, који могуће је рећи траје и даље. Наиме, било је потребно да прођу године интензивног изучавања, дефинисања и примене овог концепта у образовним праксама широм света како би било могуће говорити о сагласности о концепту инклузивног образовања. Сагласност о концепту инклузивног образовања постигнута је на интернационалном нивоу 2008. године такође под окриљем УНЕСКО-а и подразумева укључивање ученика са тешкоћама у развоју у редовна одељења и њихову едукацију с ученицима без развојних тешкоћа (Block, 2007). Могуће је рећи да Конвенција УН о

правима особа са инвалидитетом јесте документ који је ставио тачку на почетне напоре у развоју инклузивног образовања.

Данас се примена инклузије у образовању најчешће везује за децу са тешкоћама у развоју, а у ову категорију се углавном сврставају деца са сметњама у развоју, као и деца из угрожених и осетљивих група. Суштински концепт инклузије у образовању може бити представљен кроз следећи цитат Радојевића (Радојевић, 2011: 13): могло би се рећи да је свако дете, па и оно са развојним сметњама, свет за себе и треба му прићи као некоме коме треба помоћ, али не само према врсти развојне тешкоће, већ према укупности фактора (органских, психолошких и социјалних) који су довели до стања у коме се конкретно дете налази.

Савремен приступ инклузивном образовању може бити посматран из угла социологије, филозофије, политике, педагогије, психологије, што га свакако чини изузетно комплексном облашћу. Једно од виђења инклузивног образовања јесте оно које га перципира као одраз демократичности једног друштва, с обзиром на то да је инклузија у образовању одраз развоја демократије у савременом друштву и образовном систему истог. Наиме, инклузија у образовању као основни принцип има поштовање различитости и уважавање индивидуалних разлика међу децом у погледу начина учења и брзине напредовања, а то значи прилагођавање сложености и обима курикулума, као и наставних поступака индивидуалним карактеристикама, способностима и потребама деце (Ilić-Stošović, Dromnjaković, Nikolić & Nišević, 2016: 264). Другим речима, инклузија у образовању пружа могућност сваком детету да оствари своје потенцијале, без обзира на контекст из ког долази у образовни систем, његове личне особине или особе које га окружују.

Социолошко схватање значаја инклузије огледа се у одређењу да је инклузија друштвени покрет јер се, између осталих, према аутору Мишковић, „залаже за образовни систем који је отворен за сву децу, препознаје маргинализацију као друштвени проблем и делује против искључености све већег броја особа из партиципације у економском, социјалном, политичком и културном животу друштва“ (Mišković, 2013: 8). Без обзира на схватање инклузије и њеног значаја у образовању, јасно је да је ово процес без кога није могуће замислити образовни систем било ког развијеног друштва и због принципа на којима почива, свакако јесте приступ образовању који захтева пажњу и посвећеност стручњака укључених у реализацију образовне инклузије.

### 1.2.1.2. Дефиниције инклузије у образовању

Постојање различитих начина виђења и тумачења инклузије у образовању јесте фактор који је резултовао и постојањем већег броја различитих дефиниција овог концепта. У контексту теме овог рада релевантним се чини навођење дефиниције која инклузивно обрзовање посматра као: процес одговарања на различитост потреба свих ученика повећањем учешћа у учењу, култури и заједници и смањењем искључености у систему образовања и из њега, при чему он обухвата низ промена и модификација садржаја, приступа, структура и стратегија, са заједничком визијом која укључује сву децу одговарајућег узраста и уверењем да одговорност за њихово образовање припада редовном систему (UNESCO, 2005; према Nikolić, 2014:121). Надаље, још једна слична, али ипак другачија дефиниција образовне инклузије јесте она која је посматра као: процес којим се одговара на различите потребе све деце и ученика путем израженије партиципације у процесу учења, образовно-културним активностима и животу заједнице и путем редукције искључивања у образовању и путем образовања (Ratković, Hebib & Šaljić, 2017: 439).

Постоје и дефиниције које су у већој мери усмерене на конкретне образовне процесе које подразумева инклузија у образовању. Једна од њих јесте и она која инклузију у образовању дефинише као: процес у коме се дете са тешкоћама у развоју образује заједно са децом која те тешкоће немају, при чему у исто време, детету се пружа равноправна могућност да буде признато на основу својих заслуга, без обзира на то колики су то за њега когнитивни, физички, социјални или емоционални изазови (Daniels & Stafford, 2001). У контексту тематике која се разматра у оквиру овог рада интересантним се чини и навођење дефиниције према којој се прави разлика између, на први поглед, формалних термина, а заправо термина који умногоме говоре о квалитету изворно дефинисане и посматране инклузије у образовању. У образовању деце са развојним сметњама инклузија значи укључити дете у образовни систем, док, са друге стране интеграција значи „ићи у школу“, а инклузија „учествовати у школи“ (Cerić, 2004: 91).

Без обзира на то која од наведених дефиниција инклузивног образовања, односно образовне инклузије бива узета као референтни оквир у домену овог рада, оно што се јасно намеће као закључак јесте чињеница да највећи број дефиниција овог појма инклузију у образовању посматра као процес, а не као стање. Овим динамичним контекстом инклузије у образовању, односно образовне инклузије јасно се намеће то да

је инклузија динамичан процес, који има развојни карактер, који модификује образовну праксу и захтева измењене поступке свих актера укључених у васпитно-образовни рад, односно процес.

### **1.2.2. ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ У XXI ВЕКУ**

*„Под образовањем подразумевам свеобухватно извлачење оног најбољег из детета и одраслог човека, разума и духа.*

*Писменост није крај образовања, није чак ни почетак  
То је само један од начина на који човек може да стекне образовање“.*

**Ганди**

Са савремене тачке гледишта посматрано, могуће је рећи да се питање инклузивног образовања, односно образовне инклузије у савременим разматрањима анализира у контексту законских одређења и у контексту начина и принципа примене ових законских одређења у пракси основних, средњих школа, али и факултета. Последњих година, инклузивно образовање је постало једна од централних тема дискусије о развоју образовне политике и праксе широм света, а у многим земљама оно је постављено и као њихов кључни циљ (Lindsay, 2007: 78). Посматрано са суштинског аспекта од кога је потекао целокупан процес инклузивног образовања, односно образовне инклузије, јасно је да инклузија ствара могућности да дете са посебним потребама добије прилику да буде друштвено прихваћено и препознато, што води ка квалитетнијем животу не само деце са посебним потребама, већ и чланова њихових породица.

Са друге стране, деца која су припадници тзв. типичне популације кроз реализацију инклузивног образовања стичу могућност да у најранијем детињству, кроз реализацију инклузивног образовања, доживе различита искуства и схвате разноликост која влада у свету у коме живе, изграде толеранцију и прихватање према онима који су другачији од њих самих и слично. Ово може умногоме позитивно да се одрази на њихово функционисање у бројним областима у будућности. Инклузија деце са тешкоћама у развоју, заједно са њиховим вршњацима који немају тих тешкоћа, даје могућност свој деци да уче, играју се и живе заједно, те да се развију у особе које се разумеју и међусобно поштују (Sindik, 2013: 310).

Доба у ком живимо је јасно наметнуло потребу за инклузивним образовањем, док се оно најчешће реализује кроз настојање школа, али и других васпитно-образовних установа да одговоре на потребе свих ученика, уз промене у наставним програмима како би они постали прилагођени различитим ученицима, чиме се реализују услови за једнаке могућности образовања све деце и младих. За успешну примену инклузивног образовања потребно унети промене у школе и школски систем у целини тако да позитивно одговоре на различитости међу ученицима – тј. да се индивидуалне разлике не посматрају као проблем који треба решити, већ као могућност за унапређивање процеса учења и подучавања (Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All, 2005). Могуће је рећи да успех инклузивног образовања у XXI веку, односно у савремено доба, зависи од способности савремених друштава да идеју инклузивности и инклузивних вредности пренесу на велики број актера у социјалним заједницама, при чему се на првом месту мисли на институције и стручњаке који су директно укључени у реализацију инклузивног образовања. Само стручњаци, на првом месту наставници и учитељи који негују позитиван став према инклузији у образовању, односно према инклузивном образовању, могу овај процес да реализују на адекватан, квалитетан и успешан начин, вредан пажње.

На предшколском и основношколском узрасту успех инклузије зависи првенствено од особа које раде с децом, односно од васпитача, учитеља и наставника, али и од припремљености друге деце и њихових родитеља (Rajović & Jovanović, 2010: 93). У овом контексту, инклузивно образовање у XXI веку бројне своје ресурсе, како материјалне, тако и људске и временске улаже у стварање повољних услова, као и повољне климе за реализацију овог савременог приступа образовању, који се често базирају на едукацији стручњака укључених у процес инклузије, изградњи толеранције и прихватања код деце тзв. типичног развоја и слично. Упркос бројним препрекама, експанзија покрета за инклузију у широј образовној реформи у већини земаља недвосмислено говори да ће се школе и друштво у будућности мењати у правцу повећања инклузивне политике и праксе, при чему брзина и успех тих промена, свакако зависи од више фактора (Petković, 2009: 73).

Поред едукације значајних актера укључених у процес инклузивног образовања у овом процесу се данас значајна пажња и време посвећује и изради и имплементацији индивидуалног образовног плана, односно ИОП-а. Праћење детета, његових могућности, али и тешкоћа са којима се сусреће води ка планирању облика и врсте

подршке детету у школи у чију имплементацију су укључени различити стручњаци, најчешће припадници мултидисциплинарних тимова. Оно што је на подручју инклузивног образовања карактеристично за државе Европе и САД јесте правовремена, тј. рана реакција и интервенција (The Early Childhood Inclusion Model) у раду са децом и сарадњи са родитељима како би ефекти стручног рада дали што више подстрека прогресивном развоју детета (Velišek-Braško, 2015: 97). Овакав приступ резултује правовременим циљаним активностима које реализују бројни и разни стручњаци, а које воде ка успеху процеса инклузивног образовања широко посматрано, који може да послужи као пример успеха за бројна друштва у којима инклузија још увек није реализована на адекватном нивоу.

Управо мултидисциплинарност тимова укључених у реализацију инклузивног образовања у савременим друштвима данашњице јесте још један од предуслова успешне, ефикасне и ефективне образовне инклузије, односно инклузије у образовању. За васпитање и образовање ученика с тешкоћама у развоју, али и неким обликом инвалидитета потребна је професионална подршка током школовања коју спроводе: учитељи/наставници, стручњаци едукацијско-рехабилитацијског профила, стручни сарадници школе, школски лекар, стручњаци завода за запошљавање, социјалне заштите, здравствених установа, саветници агенција надлежних за васпитање и образовање, стручни тимови, центри потпоре, помоћници у настави и стручњаци цивилног сектора (Habulin, 2018: 14). Заједнички рад стручњака, планирање индивидуалног и индивидуализованог приступа образовању деце са посебним потребама, као и праћење реализације истог јесу неки од кључних предуслова успешне образовне инклузије у XXI веку.

У овим тимовима најчешће кључну улогу, када је реч о реализацији савременог инклузивног образовања, имају учитељи и наставници, односно наставници предметне и разредне наставе. Од учитеља и наставника се данас очекује да напусте традиционалне методе рада, примењују индивидуализацију у свом приступу реализацији наставе, као и да се прилагођавају разноликим потребама ученика, како оних типичног развоја, тако и оних даровитих, ученика са посебним потребама и/или неким обликом инвалидитета. Реализација инклузивног образовања није могућа уколико наставници и учитељи немају развијене потребне ставове, вештине, знања и мотивацију, као и подршку околине (Kudek Mirošević & Jurčević Lozančić, 2014). Упркос томе што ово јесте комплексан процес, савремено инклузивно образовање нам

показује да је ово достижан циљ, али да је, уједно у процесу његовог достизања потребан континуиран, квалитетан и адекватан рад на развоју и унапређењу компетенција учитеља, наставника, али и других стручњака укључених у процес инклузије. Са тим у вези, циљ наредног сегмента овог одељка рада односи се на анализу улоге наставника и стручних сарадника у инклузивном наставном процесу.

### **1.2.2.1. Улоге наставника и стручних сарадника у инклузивном наставном процесу**

Развој школског система оријентисаног на инклузију зависи од: јасније концептуализације појма инклузија и заједничког разумевања његовог значења од свих актера система; мање изражене одвојености, парцијализације и фрагментираности напора усмерених на регулацију процеса примене инклузивног образовања и пружања подршке од стране специјализованих институција или агенција; преиспитивања концепта школске ефективности и начина њене процене (Ainscow, Booth & Dyson, 2006). Кључни носиоци овог процеса јесу учитељи, наставници и стручни сарадници, укључени у реализацију инклузивног образовања. Реализација инклузивног наставног процеса, односно инклузивног образовања није и не може бити препуштена само једном или неколицини стручњака, она мора да се базира на организованом тимском и мултидисциплинарном раду. Без адекватно организованог и реализованог тимског рада и стручне сарадње већег броја различитих стручњака, тешко да је могуће говорити о успешном образовању, а поготово о успешном инклузивном образовању. Као један од највећих изазова при укључивању деце са тешкоћама у развоју у инклузивно образовање неки аутори наводе недостатак тимског рада, који је у пракси некада веома захтеван (Ljubešić & Šimleša, 2016).

У најуспешнијим образовним системима тим стручњака који учествује у реализацији инклузивног наставног процеса је бројан и сачињен од различитих стручњака који пружају свој допринос успеху укључивања деце којима је потребна додатна помоћ и подршка у систем редовног образовања. Сваки од чланова овако организованих и осмишљених стручних, мултидисциплинарних, тимова има своју јасну улогу, која не може бити замењена активностима других стручњака из тима, што питање инклузивног образовања, односно образовне инклузије чини комплексним и захтевним из улга потребних људских, али и других ресурса. Стручњаци који тимски

наступа у контексту целокупног процеса инклузије могуће је сврстати у три области (Andrejević, 2005):

- медицинска и парамедицинска – односи се на рехабилитацију органских функција,
- психолошка и образовна – односи се на ментални, когнитивни и интелектуални развој,
- социјална – односи се на усмерено социјално окружење детета и породицу.

Иако није оправдано нити логично посматрати активности и улогу појединачних стручних области које су укључене у пружање помоћи и подршке деци која су укључена у процесе образовне инклузије, у контексту овог рада фокус је на анализи психолошке и образовне области дејства стручњака у овом домену, односно дејства које остварују учитељи, наставници и стручни сарадници који раде у школама у којима се реализују програми образовне инклузије. Као непосредни извршилац наставног процеса учитељ/наставник игра примарну улогу у успешном васпитно-образовном укључивању ученика с посебним потребама у редовне разреде, с обзиром на то да је он тај који спроводи, преиспитује и мења програмске захтеве у складу са способностима, знањем, интересима и потребама ученика, уз истовремену интеракцију са њима (Borić & Tomić, 2012: 81). Овакви и слични ставови бројних аутора јасно указују на перцепцију учитеља и наставника као кључних чинилаца одговорних за стварање промена у образовању, како у контексту образовне инклузије, односно инклузије у образовању, тако и шире посматрано.

С обзиром на то да је инклузивно образовање, односно образовна инклузија, усмерено ка постављању нових задатака, метода и облика рада који ће у свом фокусу имати примарно поштовање индивидуалних разлика сваког ученика, јасно је да је ово значајан, али у исто време и веома изазован задатак за учитеље и наставнике укључене у процес инклузивног образовања. Како би учитељи и наставници, односно наставници предметне и разредне наставе могли на адекватан начин да реализују улогу и очекивања која се пред њима налазе у контексту инклузивног образовња, односно образовне инклузије, од великог је значаја њихово континуирано, односно перманентно образовање и стручно усавршавање. Да би се имплементација инклузије што успешније остварила, потребна је организацијска, материјална и стручна подршка учитељима, међутим, та подршка некад изостаје или није целовита, због чега се учитељи не



сматрају довољно компетентним у раду са тим ученицима (Nikčević-Milković, Jurković & Durdov, 2019: 623).

У овом контексту, унапређење различитих компетенција учитеља, наставника, али и других стручних сарадника укључених у процес образовне инклузије јесте изузетно значајан фактор унапређења овог процеса. Перманентно, односно целоживотно учење и стручно усавршавање, односно образовање учитеља и наставника, као вид њиховог целоживотног учења, које је неопходно у контексту савременог доба у коме живимо јесте од великог значаја за унапређење њиховог рада у готово свим доменима, па тако и у домену инклузивног образовања, односно образовне инклузије. Стручно усавршавање наставника дефинисано је као ”скуп различитих активности и поступака у којима наставници учествују, ради проширивања својих знања, унапређења вештина и анализирања даљег развоја својих стручних способности” (Buchberger, Campos, Kallos & Stephenson, 2000: 4).

Изазовне ситуације у контексту инклузивног образовања, односно образовне инклузије са којима се учитељи и наставници сусрећу, а које могу бити у потпуности или у значајном делу превазиђене адекватним континуираним стручним усавршавањем учитеља и наставника односе се на: прилагођавање наставних метода и техника ученицима којима је потребна додатна помоћ и подршка, редукција негативне дискриминације и предрасуда „типичних“ ученика према ученицима којима је у образовању потребна додатна помоћ и подршка, уважавање и прихватање разлика међу децом и слично. Разредно окружење треба да постане место у ком се сваки ученик осећа прихваћено, а школа као васпитно-образовна заједница која подржава различитости управо смањењем истих. Професионално усавршавање васпитача треба да се остварује не само кроз активности које се спроводе по акредитованим програмима стручног усавршавања већ и кроз моделе који подразумевају партнерство, размену података, заједничке акције, дугорочан и континуиран процес учења и унапређивања компетенција васпитача (Korać, 2016).

У овим процесима значајну улогу има индивидуално стручно усавршавање, које се односи на самоиницијативно и стручно усавршавање које реализују учитељи и наставници самостално кроз, на пример, консултације са колегама, читање литературе, претраживање интернета и слично. Осим овог вида стручног усавршавања наставника, свакако да у контексту развоја и напретка инклузивног образовања не може бити занемарено ни групно стручно усавршавање које се односи на институционало

усавршавање, које се реализује кроз стручне едукације, семинаре, учешће на конференцијама, научним скуповима, акредитованим програмима и слично. Све наведено утиче на развој и унапређење различитих компетенција, односно вештина, знања и способности које су битне како за рад учитеља и наставника широко посматрано, тако и за њихов рад у контексту инклузивног образовања. Неке опште наставничке компетенције које су значајне за инклузивно образовање (емоционалне и социјалне компетенције) су: емпатија и алтруизам, љубазан приступ, стрпљење, разумевање других, подршка другима, уважавање различитости, толеранција и демократија и слично (Јарановић, 2017: 18).

Како би од наставника и учитеља укључених у процес образовне инклузије, односно инклузивног образовања било могуће и реално очекивати да остваре своју компленску и захтевну улогу у инклузивном образовању, неопходно је да код њих постоје позитивни ставови према инклузивном образовању и ученицима којима је потребна додатна помоћ и подршка у образовању генерално посматрано, односно ученицима који живе са неким обликом тешкоће у развоју и/или инвалидитета. Питање ставова учитеља и наставника према инклузивном образовању јесте широко разматрана и изучавана тема приликом разматрања успеха инклузивног образовања. Ако се мишљења и ставови наставника о инклузији не буду мењала у складу са друштвеним променама, и образовним потребама деце, могуће је да ће се наићи на препреке за њену успешну реализацију, при чему квалитет рада наставника у разредном окружењу узрокује ефикасну васпитно-образовну праксу на нивоу целе школе (Karamatić-Brčić & Viljac, 2018: 96).

Бројни су фактори који утичу на ставове учитеља и наставника, од њиховог пола, старости, трајања радног искуства, односно стажа у образовању, постојања приватног искуства са особама са тешкоћама у развоју, професионалног развоја, односно учешћа у различитим видовима стручног усавршавања и слично. Питање ставова и мишљења учитеља и наставника, односно наставника предметне и разредне наставе према инклузивном образовању биће накнадно детаљније обрађено у оквиру овог рада, а у контексту овог одељка важно је напоменути да је ово фактор који умногоме утиче на квалитет рада учитеља и наставника у домену инклузивног образовања, те на имплементацију инклузивног образовања у целокупним образовним институцијама и системима.

У контексту разматрања улоге стручњака у инклузивном наставном процесу свакако да је важно посветити пажњу и стручним сарадницима укљученим у овај процес. Од наставника се, поред осталог, очекује да ствара услове за позитивну социјалну интеракцију међу децом, примењује индивидуализовани приступ у раду, препознаје и подстиче развој очуваних потенцијала деце са тешкоћама у развоју и континуирано сарађује са стручним сарадницима и родитељима (Vujačić, 2005). Процес инклузивног образовања, односно образовне инклузије најчешће подразумева ангажовање стручних сарадника као што су: психолог, педагог, социјални радник, дефектолог и логопед. Постоје ситуације у којима су у процес образовне инклузије ангажовани и други стручни сарадници, зависно од идентификованог проблема, потреба детета и сличног. Постоје бројни и различити организациони и стручни сегменти функционисања инклузивног образовања у којима директори и стручни сарадници могу да пруже свој значајан допринос када је реч о укључивању деце са тешкоћама у развоју у систем инклузивног образовања.

У организационом и стручном смислу директори и стручни сарадници представљају важну подршку наставницима у раду са децом са тешкоћама у развоју, а на тај начин, директори и стручни сарадници у великој мери могу утицати на стварање могућности за успешно укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе и на превазилажење постојећих ограничења (Vujačić, 2010: 190). У савременим друштвима која имају напредне системе инклузивног образовања, наставници свакодневно у току свог рада имају на располагању помоћ и подршку стручних сарадника, консултују се са њима, укључују их у поједине сегменте наставних процеса и слично, са све са циљем адекватне помоћи и подршке деци и младима који су укључени у систем инклузивног образовања.

Психолози, педагози и дефектолози јесу стручни сарадници који могу умногоме да унапреде и потпомогну систем инклузивног образовања. Деловање педагога у контексту савремене школе јесте и у стварању услова за здрав целокупан развој ученика, њихову социјалну добробит, отклањање насиља у школи, верску и расну толеранцију, осигурање услова за успешност свих ученика, реализовање саветодавног рада те проналажење конструктивних решења за сваког појединог ученика с тешкоћама у развоју (Zrilić, 2012). Психолози јесу стручњаци који су укључени и имају своју јасну улогу у различитим активностима у рад са децом са бројним и различитим тешкоћама у развоју и/или облицима инвалидитета, али и са њиховим породицама. Психолози, а и

дефектолози имају могућност да применом различитих процедура и корака дођу до информација и одговора на различита питања о стању детета, његовим капацитетима и видовима помоћи и подршке који су за одређено дете најприхватљивији и у његовом најбољем интересу.

Пракса указује на то да психолози, педагози и дефектолози имају улогу у инклузивном образовању деце са посебним потребама и/или неким обликом инвалидитета и њиховим родитељима, односно старатељима која актуелно тешко да може бити надокнађена радом и активностима неких других стручњака, те они јесу неопходан део инклузивног образовања. Према једном истраживању, наставници сматрају да школски педагози и психолози имају примарну улогу у идентификовању ученика са сметњама у развоју и креирању индивидуалних образовних планова (Knežević-Florić, Ninković & Tančić, 2018).

На основу свега наведеног у оквиру овог одељка рада могуће је закључити да је инклузивно образовање процес који захтева активну и стручну улогу бројних стручњака запослених у школама или оних са којима школе и наставници свакодневно сарађују. Значајна подршка инклузивној пракси, односно пракси образовне инклузије јесте и формирање стручних тимова за инклузивно образовање и тимова за пружање додатне подршке детету у предшколским установама (Когац, 2018: 402). У овом контексту, важно је да наставници, учитељи и стручни сарадници имају јасну перцепцију сопствене улоге у успеху и исходу инклузивног образовања, да буду мотивисани и спремни на међусобну сарадњу, као и на унапређење личних компетенција. Без обезбеђивања оваквог стања ствари у контексту инклузивног образовања није могуће очекивати ни успех у реализацији истог.

#### **1.2.2.2. Праћење квалитета инклузивности основних школа**

Све наведено у досадашњим разматрањима овог рада јасно намеће закључак како је инклузивно образовање комплексан, захтеван и процес који захтева улагање бројних временских, материјалних и људских ресурса. Како би било могуће говорити о успеху у реализацији инклузивног образовања, јасно је да морају постојати одређени критеријуми, или параметри који ће бити основ приликом праћења квалитета инклузивности основних школа. Наиме, како би процес инклузије у образовању могао бити реализован на ефикасан и ефективан начин од великог је значаја континуирано праћење, испитивање и евалуирање параметара инклузивности основних школа.

Испитивање ових параметара у пракси, као и формирање практичних импликација за њихово унапређење јесу значајни приступи које је потребно базирати на емпиријским истраживањима ове теме. Када говоримо о квалитету реализације инклузије те унапређивању квалитете инклузивног образовања, мислимо на подизање квалитета процеса којима школа настоји да повећа учествовање свих ученика, те је као таква примерена за све ученике, уважавајући њихове способности, могућности и потребе (Ivančić, 2012).

Због значаја улоге инклузивног образовања у савременом свету важно је да ова област не буде занемарена у истраживањима и да се истраживања ове теме спровode систематски и организовано. Квалитетом инклузије на међународном нивоу се бави Европска унија која у својим документима даје упутства за њено „мерење“ кроз тзв. Лаекен индикаторе, а они указују на социјални положај одређене групе грађана – с обзиром на старосну доб, пол, здравствени статус и етничку припадност, но то су квантитативни индикатори који говоре о броју деце укључене у редовни систем образовања и васпитања чиме не пружају довољно информација о квалитету инклузије (Borovac, 2013: 39).

Питање параметара, односно критеријума и ставки којима се прати и испитује степен развоја инклузивног образовања у школама, приоритетне области које су у фокусу различитих школа, тешкоће са којима се оне сусрећу и слично јесу изузетно значајне теме у овој области. Без обзира на то који од бројних и различитих приступа параметрима инклузивности основних школа бива узет од стране истраживача и практичара као релевантан, њихова сврха и циљ јесу идентични. Ипак, поред бројних и различитих параметара који се употребљавају са циљем оцено квалитета инклузивности у школама, могуће је рећи да је најчешћа употреба оних који се базирају на самовредновању школа, односно запослених у оквиру њих. Самовредновање представља прикупљање и вредновање информација о делатности и ученицима које има за циљ унапређивање образовног процеса, али и промовисање професионалног и организационог учења (Bezinović, 2010).

Већи број учесника у систему инклузивног образовања може да има корист од процеса оцено различитих параметара инклузивности у основним школама која се базира на самовредновању. На првом месту ту су саме школе, које могу да уоче степен развоја на ком се налази инклузивно образовање, проблемске области са којима се суочавају у овом домену, односно оне које је потребно унапредити. Између осталог,

параметри инклузивног образовања у основним школама могу да подстакну професионални развој учитеља на емпиријски базиран и руковођен начин (Lancaster, 2014). Од овог процеса корист може да има и целокупни систем на државном нивоу који је укључен у организацију и реализацију инклузивног образовања и који опредељује ресурсе са циљем унапређења овог образовања.

С обзиром на бројне разлике у погледима стручњака када је реч о инклузивности, факторима који утичу на овај приступ образовању, и другим чиниоцима, јасно је да постоје и разлике у погледу индикатора, односно параметара које је потребно пратити и оцењивати како би могло бити говора о успеху инклузивности основних школа. Тако, на пример, према једном виђењу (Booth & Ainscow, 2002), школе имају могућност да индикаторе инклузивности оцене самостално, на основу самоевалуације различитих параметара инклузивности који се потом изражавају кроз индекс који говори о степену инклузивности школе. У састав овог индекса улазе три широке групе параметара инклузивности:

- Димензија културе: стварање инклузивне културе, односно стварање шире заједнице (учитељи, родитељи, ученици, локална заједница) у којој су успостављене инклузивне вредности;
- Димензија политике: израда и примена инклузивних политика на нивоу школе;
- Димензија праксе: развијање инклузивне праксе, шта се то у инклузивном образовању учи и која је примењивост стечених знања.

Овакав приступ довео је до тога да су поменути аутори утицали на настанак и развој теоријског концепта који има за циљ процену актуелног квалитета инклузије у конкретним школама, као и могућност формирања индекса на основу забележеног нивоа развијености три поменуте области, који је са собом донео и могућност поређења квалитета инклузивности у различитим школама, праћење напретка инклузивности у истој школи и слично. Индекс инклузије се састоји од димензија и индикатора који подстичу остваривање инклузије и служи стручњацима, деци, родитељима, политичким актерима и свим другим важним учесницима васпитно-образовног процеса за спровођење инклузивних вредности у пракси (Jakab, Lisak & Cvitković, 2016). Посебан допринос овог индекса односи се на могућност израде плана развоја и унапређења инклузије у оквиру конкретне школе, који ће бити усмерен на тачно оне елементе и специфичне области које су мањкаве у одређеној школи, као и могућност праћења реализације и ефеката ових планова.

Друга група аутора (Hollenweger & Haskell, 2002) развила је другу групу квалитативних индикатора којима су покривени образовни инпути, ресурси, процеси и резултати као кључни параметри у процени инклузивности школа.

- Образовни инпути и ресурси: политике, карактеристике заједнице, ресурси који се улажу у инклузивно образовање, наставно и стручно особље у школама, карактеристике ученика и њихових породица и слично;
- Образовни процеси који се примерују у инклузивном образовању;
- Образовни резултати инклузивног образовања: писменост, физичко здравље, психичко и социјално благостање ученика и слично.

Обим овог рада није довољан да се детаљно обради тема која се односи на бројност приступа и дефинисаних параметара, односно критеријума који се односе на процену инклузивности основних школа. Међутим, оно што је могуће закључити на основу изнетих разматрања у оквиру овог, уводног поглавља рада, која се односе на различите приступе оцени квалитета инклузивности школа, јесте да је важно да неки од релевантних показатеља квалитета инклузивности постану саставни део самовредновања школа и основ за израду конкретних планова и поступака намењених унапређењу инклузивности школа. Само овако организовано праћење инклузивности школа, односно успеха, али и проблемских области у овом домену може да формира адекватне системе подршке свим ученицима, без обзира на (не)постојање њихове потребе за додатном помоћи и подршком.

Такође, оно што је могуће закључити на основу представљених приступа у овој области јесте да се о параметрима инклузивности основних школа углавном укључује на основу самопроцене коју врше запослени у школама, примарно учитељи, наставници, директори и стручни сарадници. Осим тога, подразумевани параметри процене инклузивности обухватају већи број димензија функционисања инклузивности у основним школама, међу којима се истичу образовне политике у домену инклузивног образовања, реализација инклузивне праксе, као и улога различитих стручњака и чланова локалне заједнице у овој области.

### 1.3. ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ У НАШОЈ ЗЕМЉИ

*„Потребно је село да подигне дете.  
потребно је аутистично дете да пробуди савест села“*

**Елаине Хал**

Стварање могућности за приступ образовању који ће бити намењен свој деци и младима, као и њихово успешно укључивање у систем редовног школовања јесте један од главних сегмената васпитно-образовних политика земаља Европе и света, па тако и наше земље, Републике Србије. Када је реч о нашој земљи, Републици Србији, могуће је рећи да инклузија у образовању, односно образовна инклузија, иако више није млада феноменолошка појава у образовном систему наше земље, и даље јесте сегмент овог система који се развија, напредује, али и континуирано соучава са различитим тешкоћама и изазовима. Може се рећи да развој инклузивног тренда у Србији карактерише успорен ток и отпори који су у вези, како са објективном спремношћу образовног система (на свим нивоима) за инклузивне форме образовања, тако и отпорима и недовољном обавештеношћу актера у инклузивним процесима (Dimoski & Nikolić, 2015: 425).

Инклузивни приступ, односно образовна инклузија у образовању деце са сметњама у развоју јесте део савременог приступа образовања у нашој земљи, Републици Србији, који је у образовном систему наше земље присутан нешто више од деценије, те га је, као таквог могуће посматрати као релативно млад концепт, али и концепт који је од кад постоји морао да препозна и примени важне сегменте инклузије у образовању ученика у нашој земљи. Реформе које су усмерене ка примени инклузивног образовања у нашој земљи трају још увек, а неки од њихових ефеката су итекако приметни у образовном систему наше земље. Могуће је рећи да су у последњих десет година спроведене значајне реформе система образовања и васпитања и унапређен је положај деце са сметњама у развоју (Situaciona analiza, 2017).

Циљ овог одељка рада односи се на представљање кључних законских одредби и аката, али и у пракси примењених принципа функционисања инклузије у образовању, односно образовне инклузије у нашој земљи, Републици Србији који су примењени од почетка реализације инклузивног образовања у нашој земљи.



### **1.3.1. Законске основе реализације инклузивног образовања у нашој земљи**

Хронолошки посматрано, као најзначајнији сегмент који је створио услове за почетак реализације инклузивног образовања, односно образовне инклузије у нашој земљи, Републици Србији, могуће је посматрати унапређе правног оквира и стварање услова за започињање редовног образовања деце са сметњама у развоју и/или неког облика инвалидитета. Ово је повољна ситуација до које је дошло након усвајања Закона о основама система образовања и васпитања из 2009. године. Данас Закон о основама система образовања, Закон о основном образовању и васпитању и Закон о средњем образовању и васпитању у потпуности подржавају инклузију и предвиђају начине пружања додатне образовне подршке оним ученицима којима је таква помоћ потребна (Ugrai, 2018: 32).

Пре усвајања овог Закона, односно пре 2009. године, нису сва деца и млади имали право и прилику на редовно образовање, с обзиром на то да је Комисија за категоризацију, односно Комисија за преглед деце са сметњама у развоју утврђивала способност детета за стицање образовања и васпитања и одређивала врсту школе које ће дете уписати. У оваквој друштвеној клими највећи број деце са посебним потребама образовао се у оквиру специјалних школа, описаних раније у оквиру овог рада. Овакав приступ образовању деце базирао се на Одлуци о критеријумима за разврставање деце са ометеношћу у развоју и начину рада комисија за преглед ове деце, који је започет чак 1986. године, а на овај приступ нису могли да утичу ставови и жеље родитеља деце са ометеношћу у развоју, односно деце са посебним потребама. Овакве комисије за категоризацију и разврставање функционишу у оквиру медицинског модела, тј. разврставају децу према доминантном хендикепу и усмеравају према одређеном типу специјалне школе (Jablan, Stanimirov & Grbović, 2009).

С обзиром на то да су оваквим приступом деца разврставана или категорисана на основу решења Комисија за категоризацију, веома мали број деце са сметњама у развоју, али и различитим облицима инвалидитета је похађало редовне основне школе. Са усвајањем новог закона рад овако осмишљених комисија замењују Интерресорне комисије. Наиме, од 2009. године сва деца се уписују у редовне школе, а само на основу мишљења Интерресорне комисије могу да буду уписана у специјалне школе. Ове комисије имају суштински различиту улогу у односу на раније комисије за

испитивање инвалидитета, с обзиром на то да су раније категорисана само деца са инвалидитетом и фокус је био на препознавању дететових потешкоћа и здравствених поремећаја (Đorđić & Tubić, 2011).

У данашњем, савременом, приступу раду Интерресорне комисије истиче се улога родитеља деце са сметњама у развоју, односно са инвалидитетом, с обзиром на то да родитељи имају могућност и право улагања приговора на формирано мишљење Интерресорне комисије и на тај начин могу да утичу на приступ у образовању и осталим сегментима инклузије њихове деце. У овим условима родитељи су укључени у поступак процењивања деце, одлука комисије није коначна, што, за разлику од ранијих приступа образовању деце са сметњама у развоју отвара нове перспективе њиховом образовању, одрастању и социјализацији. Док пре 2009. године нису сва деца имала право на редовно образовање. Закон о основама образовања и васпитања из 2009. године и пратећи закони, подзаконска и стратешка акта прописују једнако право и доступност образовања без дискриминације и издвајања на основу тешкоће и сметњи у развоју (Karić, Milić & Korda, 2014).

Иако се појам инклузивног образовања најчешће доводи у везу са децом са сметњама у развоју, инклузивно образовање је, у ствари, квалитетно образовање за свако дете, а не само за децу из осетљивих група. Један од важних принципа инклузивног образовања у нашој земљи односи се на то да сва деца законом предвиђеног школског узраста, без обзира на социјалне, економске, здравствене, регионалне, националне, језичке, етничке, верске и друге карактеристике имају законско право на квалитетно основно образовање и васпитање. Нови образовни закон је модеран и напредан, промовише школу која је окренута детету, наглашава важност инклузивног образовања и неопходност укључивања све деце у редован образовни систем (Ćuk, Spirić, Bekić & Stanojlović, 2012).

Могуће је рећи да је инклузивним образовањем образовна синтагма “Дете по мери школе” замењена синтагмом “Школа по мери детета”, што означава, на првом месту, омогућавање права на квалитетан живот, образовање и васпитање са једнаким условима за сву децу, без обзира на ограничења са којима се она сусрећу у свом животу, расту и развоју.

### **1.3.1.1. У пракси примењен концепт инклузивног образовања у нашој земљи**

Јасно је да је практична примена, односно реализација инклузије у образовању у директној вези са Законом чији су кључни принципи описани у претходном одељку овог рада. Наиме, ово је закон који је основно образовање дефинисао као обавезно за сву децу, чиме су деца која имају потребу за инклузивним приступом у образовању добила прилику да се школују у оквиру редовних основних школа у нашој земљи. Јасно је да је ово велики искорак у систему образовања наше земље у тренутку кад је начињен, као и да је захтевао уношење бројних и комплексних измена у целокупни систем основношколског образовања, функционисање школа, рад учитеља и наставника, стручних сарадника, прилагођавање ученика и бројне друге елементе образовног система. Поставља се оправдано питање у којој мери су редовне школе у нашој земљи оспособљене за образовање деце са тешкоћама у развоју, какав је ниво обучености и мотивисаности запослених, и у којој мери су школе повезане са осталим службама система како би могле да иницирају и учествују у свеобухватној подршци детету и породици (Вијашић, 2010: 53).

У пракси примењено инклузивно образовање је подразумевало смањивање броја ученика у оним одељењима која су похађала деца којима је био потребан инклузиван приступ у образовању, могућност ангажовања пратиоца за дете, односно педагошког асистента у ситуацијама у којима је ово процењено као потребно, континуиран рад на стручном усавршавању учитеља и наставника који ће их учинити компетентним за рад са децом којима је неопходна додатна помоћ и подршка, као и бројне друге активности. У Србији су на подручју образовне политике, поред законских и стратешких докумената, уведене мере развоја инклузивног образовања: омогућено је усавршавање наставника путем акредитованих семинара Завода за вредновање квалитета васпитања и образовања (ЗУКОВ), оформљена је Мрежа подршке инклузивном образовању ради пружања подршке наставницима, а публикован је и Приручник за инклузивни развој школа (употреба индекса за инклузију у развоју инклузивне културе, политике и праксе) (Velišek-Braško, 2015: 104).

Инклузивно образовање у нашој земљи има као један од циљева да стандарде постигнућа прилагоди сваком појединачном детету, па тако и деци којима је у образовању потребна додатна помоћ и подршка. Идеја је да овакав приступ треба да

резултује сталним праћењем развоја детета, његовог постигнућа, тешкоћа са којима се суочава и планирање јасних корака који ће довести до пружања адекватне педагошке и образовне помоћи и подршке сваком појединачном детету. У контексту новог закона, учитељи су се суочили са реалношћу рада у инклузивном одељењу и свим изазовима које такав рад подразумева (Ђорђевић & Тубић, 2012). Јасно је да су захтеви које са собом доноси инклузивно образовање, односно образовна инклузија пред нашу земљу, Републику Србију, ставили бројне изазове, с обзиром на захтеве за дубоким променама и реструктурисања образовног система, као и значајна улагања временских, материјалних, људских и других ресурса. Инклузија деце из осетљивих група у образовно-васпитни систем јесте дугорочан и постепен процес, при чему процеси инклузивног образовања у Србији имају за циљ оспособљавање свих васпитно-образовних установа (редовних и специјалних) да се прилагоде образовним потребама деце из осетљивих група кроз (Mrše & Jerotijević, 2012: 4):

- индивидуализацију наставе и коришћење савремених приступа учењу,
- уклањање архитектонских и комуникацијских баријера,
- израду и примену индивидуалног образовног плана (ИОП),
- укључивање што већег броја деце из осетљивих група у образовање.

Управо индивидуални образовни план, односно ИОП јесте основни инструмент и документ који се користи са циљем прилагођавања целокупног процеса образовања оној деци која из било ког разлога нису у могућности да похађају наставу у складу са стандардним, односно већ формираним и установљеним планом и програмом. ИОП представља писани документ установе, који дефинише и садржи све компоненте које су потребне за квалитетно образовање конкретног детета или ученика, а то су (Јарановић, 2017: 13):

- лични подаци и педагошки профил детета/ученика,
- процена потреба за подршком (врсте/мере и сврха подршки),
- детаљан и комплексан план активности са дефинисаним областима, циљевима/исходима, корацима и њиховим трајањем и учесталошћу, као и начином процене постигнућа,
- сагласност родитеља/старатеља на ИОП.

Адекватна припрема и примена ИОП-а намењена деци којој је потребна додатна помоћ и подршка у образовању нуди са собом могућност реализације индивидуализованог приступа ученику, као и оцењивању учинка овог ученика. У

складу са овим, јасно је да је да су основе на којима почива реализација инклузивног образовања у нашој земљи структурисане, смислене и настале по узору на друге земље у којима се овај концепт успешно примењује, али је такође оправдано и смислено и постављање питања о њиховом остваривању у пракси. Са тим у вези, циљ наредног одељка овог рада односи се на анализу и пружање критичког осврта на чиниоце који отежавају инклузивно образовање у нашој земљи.

### **1.3.1.2. Чиниоци који отежавају инклузивно образовање у нашој земљи**

На основу свега наведеног у оквиру овог одељка рада могуће је закључити да је наша земља заузела јасан став када је реч о имплементацији образовне инклузије, у смислу да је овај процес законски и практично подржала и омогућила реализацију истог. Наша земља у својим законским актима који се тичу васпитања и образовања показује начелно опредељење ка инклузији, недискриминацији и другим важним принципима, у смислу да систем образовања и васпитања мора да (Stančić & Stanisavljević-Petrović, 2013: 355):

- обезбеди једнако право и доступност образовања и васпитања за све без дискриминације по било ком основу,
- обезбеди образовање и васпитање у установи у којој се негују вредности као што су отвореност, сарадња, толеранција, солидарност и одговорност, и у којој је осигурано поштовање права детета,
- омогући да се кроз разноврсне облике рада изађе у сусрет различитим потребама и интересовањима деце, посебно деце којима је у процесу образовања потребна додатна помоћ и подршка.

Упркос законском кретању образовног система наше земље према овако описаном и организованом процесу инклузивног образовања, важно је још једном истаћи да је за реализацију овог приступа у пракси постоје многи важни принципи који су у нашој земљи често угрожени или доведени у питање. Пут остваривања укључености ученика са сметњама у развоју био је дуг и сложен, али је његова специфичност у томе што се пред њим свакодневно јављају нови изазови (Stapanović, 2016). Наиме, успешно спровођење и одржавање квалитета инклузивног образовања током дужег низа година захтева, између осталог адекватну физичку опремљеност

школа, школских простора и садржаја које користе и у којима бораве деца са посебним потребама и/или неким обликом инвалидитета.

Ово изискује значајна, на првом месту материјална, средства којих у образовном систему наше земље често нема довољно, те су стручњаци укључени у процес образовне инклузије често натерани на импровизацију, сналажење и/или половичну реализацију планираних активности са децом. Надаље, за успех процеса образовне инклузије, односно инклузије у образовању неопходно је стварање повољних организацијских услова: механизми раног откривања, динамичке дијагностике и процене способности, интересовања и потреба деце, израда и спровођење програма рада прилагођених индивидуалним специфичностима, осигуравање додатне помоћи и подршке у раду са овом децом, итд. (Sretenov, 2008).

Поред наведених, фактори који могу бити доведени у директну везу са успехом образовне инклузије у нашој земљи јесу они који се односе на припремљеност, мотивисаност и ставове стручњака који су укључени у реализацију овог процеса. Негативни ставови стручњака, као и предрасуде, према процесу инклузивног образовања и/или деци са посебним потребама директно су у негативној корелацији са адекватношћу реализације и успеха образовне инклузије. Са друге стране, постојање негативних ставова стручњака, на првом месту учитеља и наставника, на која указују различита истраживања реализована у нашој земљи, Републици Србији (која ће бити представљена у наредном одељку овог рада) могу на првом месту бити доведена у везу са њиховом недовољном припремљеношћу, обученошћу и мотивисаношћу када је реч о реализацији инклузивног образовања, односно образовне инклузије. Ставови се формирају на основу искуства током времена, настају као конструкције у социјалној интеракцији и сматрају се најбољим предикторима понашања (Milačić-Vidojević, Glumbić i Kaljača, 2010). Управо ова предиктивна снага ставова јесте разлог зашто су ставови изузетно важан конструкт, како за живот човека, тако и за различита истраживања и испитивања у домену човековог делања и утицаја на средину која га окружује, па тако и у области инклузивног образовања.

Као један од основних предуслова успешности инклузивног приступа у образовању истиче се спремност школе за увођење инклузивне образовне праксе, односно заинтересованост, способност и воља школске заједнице да примени модел инклузивног образовања (Jablan, Stanimirov & Grbović, 2009). У овом контексту посматрано, чини се значајним изналажење конструктивних и адекватних механизма

који ће довести до тога да школе буду спремне, мотивисане и адекватно организују свој рад са циљем реализације инклузије, што је, поново фактор који је директно условљен ставовима запослених, поготово оних на руководећим позицијама у школама према образовној инклузији. Овакво стање ствари поново намеће закључак о потреби и значају изучавању ставова учитеља, наставника, директора и стручних сарадника запослених у основним школама у нашој земљи, Републици Србији према образовној инклузији, односно инклузији у образовању.

Честе препреке у реализацији образовне инклузије, односно инклузије у образовању односе се, поред наведеног, на неприступачност средине и школских објеката, ригидне наставне планове и програме који не одговарају индивидуалним потребама деце, док просветни радници немају адекватно иницијално образовање, не добијају материјалну, ни стручну подршку, а родитељи и локална средина нису укључени у образовање деце (Stanković-Đorđević, 2013: 64). Овакво стање ствари упућује на бројне домene у којима је неопходан континуиран рад са циљем унапређења инклузивног образовања у нашој земљи. Овакво стање ствари је очекивано и разумљиво с обзиром на то да инклузивно образовање до пре неког времена у нашој земљи није постојало, као и да је потребно улагање бројних и различитих ресурса у унапређење и развој ове области образовања наше земље.

На основу свега наведеног у оквиру овог одељка рада могуће је закључити како различите препреке за успешну и потпуну реализацију образовне инклузије, односно инклузије у образовању у нашој земљи постоје и да се углавном односе на недовољно разумевање концепта и потребе за инклузивним образовањем од стране стручњака, физичких, односно материјалних недостатака у самим основним школама као и тешког прихватања нових образовних приступа и модела. У овом контексту могуће је рећи да је идентификовање кључних фактора који постоје када је реч о чиниоцима који отежавају инклузивно образовање, односно образовну инклузију у нашој земљи камен темељац њихових отклањања, те основ за успешну реализацију инклузивног образовања у нашој земљи, Републици Србији.

С обзиром на то да је питање ставова стручњака запослених у школи који су укључени у реализацију инклузивног образовања више пута поменуто у оквиру овог рада, као и да се често препознаје као изузетно важан сегмент у контексту квалитета образовне инклузије, циљ наредног одељка овог рада односи се на приказивање

кључних резултата различитих студија које су се бавиле овом темом, како у нашој земљи, тако и у региону, али и у различитим земљама света.



#### **1.4. РАНИЈА ИСТРАЖИВАЊА ПЕРЦЕПЦИЈЕ НАСТАВНИКА, СТРУЧНИХ САРАДНИКА И ДИРЕКТОРА О ИНКЛУЗИВНОСТИ ОСНОВНИХ ШКОЛА**

*„Ако се према појединцу односиш као да је оно што треба и што може бити,  
он ће и постати шта треба и шта може бити“*

**Гете**

Научна истраживања у било којој области није оправдано посматрати као задовољење научничког интересовања оних који их реализују, већ као научне активности које имају свој значајан капацитет и потенцијал када је реч о формирању конкретних практичних импликација, закључака и за праксу важних препорука. У овом светлу је могуће посматрати и значај, односно допринос који са собом доносе истраживања која се баве перцепције наставника, стручних сарадника и директора о инклузивности основних школа. Могуће је рећи да су ово истраживања која се углавном баве питањем више пута помињаних ставова, као и мишљења стручњака запослених у школама, које, као што је раније наведено има изузетно велики и значајан утицај на цео процес образовне инклузије.

Идентификација, на првом месту учитеља и наставника, али и других стручњака запослених у школама као оних који имају централну улогу у адекватној реализацији инклузивног процеса резултовала је великим бројем истраживања која се баве испитивањем њихових ставова, мишљења и перцепције према образовној инклузији, као и фактора који утичу како на формирање њихових ставова у овом домену, тако и на промену истих.

С обзиром на бројност и разноликост фактора који могу бити посматрани као значајни приликом разматрања питања квалитета образовне инклузије, важно је истраживање различитих елемената и контекста квалитета овог процеса. У овом контексту, у стручној и научној литератури често је могуће сусрести се са истраживањима перцепције, односно мишљења стручњака запослених у школама у следећим доменима: лидерство школе, распоређивање у одељења ученика којима је потребна додатна помоћ и подршка, перцепције личне компетентности учитеља и

наставника за подучавање ученика са посебним потребама, индивидуална подршка ученицима, учешће породице у инклузивном процесу, развој ИОП-а и слично.

#### **1.4.1. Истраживања перцепције наставника, стручних сарадника и директора о лидерству школе као елементу инклузивности**

Још пре готово две деценије су резултати различитих истраживања, односно студија, указали на то колику улогу у односу наставника према инклузивном образовању имају ставови у контексту лидерства школе као елемента инклузивности. Тако, на пример, резултати једног истраживања указују на то да су наставници спремнији да прихвате инклузију и одговоре на њене захтеве, онда када је она подржана физичким (доступност простора, асистивне технологије и слично) и људским ресурсима – подршка директора, специјалних едукатора, родитеља, персоналних асистената (Avramidis & Norwich, 2002).

Занимљивим се чини и навођење резултата и закључака истраживања реализованог у нашој земљи (Радо и Лажетић, 2010) у коме се закључује како су највећи допринос квалитету рада учитеља и наставника у контексту инклузивног образовања имале обуке, затим подршка школског психолога/педагога, као и подршка директора. Добијени налази у оквиру овог истраживања јасно указују на то да је поред обука значајна улога сарадње међу запосленима у школи, као и подршка директора и његовог лидерства у спровођењу инклузивног образовања.

Једно од новијих истраживања које се бавило испитивањем мишљења васпитача и стручних сарадника о квалитету инклузивне праксе јасно указује на значај који подршка од стране менаџмента предшколске установе има на њихов рад јесте истраживање (Novović & Mićanović, 2018) које је реализовано у Црној Гори, на узорку од 50 васпитачица и шест стручних сарадника. Добијени резултати указују на то да испитанице сматрају да с децом углавном ефикасно раде, али апострофирају да им је за успех и целисходно педагошко деловање у пракси посебно значајно континуирано стручно усавршавање и системска, обухватна, правовремена потпора од стране стручних сарадника, менаџмента и родитеља.

Када је реч о самој перцепцији директора у школа у контексту улоге коју они имају у образовној инклузивности која се реализује у школама којима управљају

значајним се чини навођење резултата истраживања (Gilada, Reiser, Leyser, 2003) у коме је учествовало 110 директора основних школа из Израела, а у којима је утврђена позитивна корелација између нивоа образовања директора и њиховог стручног усавршавања, као и личне перцепције сопствене улоге у развоју инклузивне културе школе. Наиме, резултати овог истраживања указују на то да директори који су имали виши ниво образовања и који су се током свог радног искуства чешће стручно усавршавали имају позитивне ставове везане за очекивани успех ученика који раде по посебним програмима, као и позитивне ставове у односу на различите моделе инклузивне образовне праксе.

На основу свих налаза студија приказаних у оквиру овог одељка рада могуће је закључити да перцепције наставника, стручних сарадника и директора о лидерству школе као елементу инклузивности јесте елемент који носи са собом бројне и јасне импликације када је реч о квалитету реализоване образовне инклузије. Директори школа на првом месту, као носиоци лидерства школе имају бројне улоге и одговорности, а перцепција наставника, учитеља и стручних сарадника о подршци коју у реализацији инклузивног образовања имају од стране самих директора јесте један од фактора који умногоме утиче на квалитет реализације целокупне образовне инклузије, односно инклузије у образовању.

#### **1.4.2. Истраживања о распоређивању у одељења ученика којима је потребна додатна помоћ и подршка као елементу инклузивности**

Тема која се односи на испитивање распоређивања у одељења ученика којима је потребна додатна помоћ и подршка јесте широка, њоме могу бити обухваћени различити елементи инклузивног образовања и односи школе, ученика и стручњака према ученицима којима је потребна додатна помоћ и подршка у образовању. У оквиру стручне и научне литературе могуће је пронаћи већи број истраживања, односно студија која су базирана директно на испитивање перцепције углавном учитеља и наставника о броју ученика у одељењима у којима се реализује инклузивно образовање као фактору који утиче на квалитет овог образовног процеса. Различите студије указују на сличне или идентичне резултате.

Тако, на пример, једно од истраживања које је спроведено у Аустралији (Forlin, 2001) указује на то да је учитељима стресно поучавање ученика у разреду уз додатни

индивидуални рад с учеником с потешкоћама, при чему их у значајној мери забрињава рад у разреду у којем је укључен већи број ученика с потешкоћама. Наиме, иако је ово истраживање које је реализовано пре готово две деценије и даље постоје налази који указују на слично стање ствари у појединим земљама. У истраживању (Karamatić-Brčić & Viljas, 2018) које је недавно реализовано у Хрватској јасно је указано на то да када је реч о простору за унапређење инклузивног образовања, наставници сматрају како је, између осталог, потребно смањити број ученика у одељењима у којима се реализује образовна инклузија.

На сличне налазе указују и резултати истраживања реализовани у нашој земљи. Наиме, у једном истраживању (Jovanović-Popadić, 2016) од укупног броја испитаника, односно учитеља и наставника који су имали искуства у раду са децом са сметњама у развоју (46 наставника), њих 66,7% наводи да број ученика у одељењима где је смештено дете коме је потребна додатна помоћ и подршка у образовању достиже или премашује препоручених 25 ученика по одељењу и да је ово фактор који умногоме утиче на квалитет реализације инклузивног образовања. У истраживању које је за потребе своје докторске дисертације реализовала Вујачић (Vujačić, 2010) јасно је исказана перцепција директора и стручних сарадника запослених у основним школама о распоређивању у одељења ученика којима је потребна додатна помоћ и подршка као елементу инклузивности. Наиме, у овом истраживању 71,9% испитаника, односно директора и стручних сарадника сматра да би мањи број ученика у одељењу веома много олакшало детету са тешкоћама у развоју праћење редовне наставе.

На основу наведених резултата истраживања јасно је да на перцепцију примарно учитеља и наставника када је реч о квалитету инклузивности у основним школама умногоме утиче распоређивање у одељења ученика којима је потребна додатна помоћ и подршка, односно, примарно укупни број ученика у одељењима и број ученика са посебним потребама у одељењима. Иако је овај број ученика унапред одређен различитим законским прописима и одредбама, перцепција учитеља, наставника и стручних сарадника о оптималном броју ученика у разреду у којима се реализује образовна инклузија, као и оптималном броју ученика којима је потребна додатна помоћ и подршка у оваквим одељењима, с обзиром на то да живе са неким обликом тешкоће у развоју и/или инвалидитета треба да буде узета у обзир приликом планирања и одређивања величине оваквих одељења.

### **1.4.3. Истраживања о перцепцији личне компетентности учитеља и наставника за подучавање ученика са посебним потребама као елементу инклузивности**

Питање процене личне компетентности за рад са ученицима којима је потребна додатна помоћ и подршка у процесу образовне инклузије јесте изузетно значајно питање за рад учитеља и наставника који су укључени у реализацију инклузије. Тако, са једне стране, они учитељи и наставници који себе процењују као недовољно компетентнима у овој области могу услед сумње у своје способности да угрозе целокупан процес образовне инклузије, а са друге стране могу да буду мотивисани да се стручно усавршавају у овом домену и тако развију и унапреде своје компетенције. Како би било могуће на довољно јасан начин сагледати однос који постоји између процењених компетенција за рад, односно подучавање ученика са посебним потребама и/или неким обликом инвалидитета и успеха инклузивног образовања неопходно је спровођење истраживања у овој области, те не изненађује велики број различитих студија у овом домену.

Упркос томе што концепт инклузивног образовања са собом доноси и захтев за континуираним унапређењем и развојем компетенција учитеља и наставника, односно захтев за њиховим перманентним образовањем у домену инклузије и њене реализације, истраживања се деценијама у назад сусрећу са проценом сопствених компетенција учитеља и наставника као недовољно релевантних за адекватну реализацију образовне инклузије. Тако, на пример, резултати једног истраживања реализованог у нашој земљи (Rajović & Jovanović, 2010) у коме је учествовало 105 наставника из пет редовних основних школа на територији Београда указују на то да су наставници умерено спремни да се мењају и прилагођавају како би испоштовали принципе инклузије, при чему им, по њиховој процени за то недостају релевантне компетенције. Из сличног временског периода потичу и резултати студије (Vujačić, Lazarević & Đević, 2015) у којој је учествовало 145 учитеља из 20 основних школа са уже и шире територије Београда, а у којој је утврђено да када су у питању мишљења учитеља о њиховој оспособљености за рад са децом са сметњама у развоју у оквиру инклузивног образовања, подаци показују да већина учитеља (79%) сматра да није оспособљена, док само 21% учитеља истиче да су припремљени за овај процес.

На ове налазе се надовезују и налази других студија спроведених у земљама региона. На пример, у студији (Bukvić, 2014) реализованој у Хрватској на узорку од 100 учитеља утврђено је да ови учитељи себе не сматрају довољно компетентним и обученим, односно припремљеним за рад са ученицима са тешкоћама у развоју, док њих око 70% сматра да нема знања о подучавању ученика са тешкоћама или су им знања мањкава.

Гутвајн (Gutvajn, 2015, prema Đorđević, 2018) је испитивала опажање наставника везано за актуелне проблеме у реализацији инклузивног образовања, процену компетенција и предлоге за унапређивање политике и праксе инклузивног образовања, а ово истраживање је спроведено на узорку од 74 наставника београдских основних школа. За потребе истраживања је коришћен упитник који је био конструисан за потребе истраживања. Кључни резултат овог истраживања у контексту теме овог рада јесте онај који се односи на то да 75% наставника изражава сумњу у своја знања и вештине и способности да одговоре на задатке и изазове инклузивног образовања, односно образовне инклузије.

Интересантном се чини чињеница да се наведени резултати истраживања који указују на процену недовољне компетентности за реализацију образовне инклузије учитеља и наставника јесу истоветни резултатима који су добијени у оквиру већег броја истраживања ове теме у нашој земљи на узорку васпитача. Тако, на пример, у резултатима једног од ових истраживања (Mihić, 2017), у којем је узорак чинило 115 васпитача и медицинских сестара из предшколских установа са територије Војводине, истраживачи истичу како су испитаници у најмањем броју случајева проценили како се осећају у потпуности компетентним за рад са децом са сметњама у развоју, при чему не постоје статистички значајне разлике у доживљају компетентности и мотивацији за рад, између васпитача који су у досадашњем искуству имали прилику да раде са дететом са сметњама више пута, једном и оних који никада нису имали прилике да раде са дететом са сметњама у развоју.

Све наведено у оквиру овог одељка рада јасно указује на то да је питање процене сопствених компетенција учитеља, наставника, али и васпитача када је реч о раду са децом са посебним потребама у контексту инклузивног образовања, јесте значајна тема и тема која захтева јасне, смислене и адекватно организоване реакције целокупног система укљученог у реализацију инклузивног образовања. Наиме, чини се логичним разматрање процене сопствених компетенција стручњака који су учесници у процесу

образовне инклузије као важног концепта који утиче на сам ток и исход процеса инклузивног образовања. Са тим у вези, истраживање, примена и евалуација различитих начина који ће довести до унапређења перцепције сопствених компетенција учитеља, наставника, али и васпитача укључених у процес образовне инклузије јесте од великог значаја за успех овог процеса широко посматрано.

## II ПРОБЛЕМ, ПРЕДМЕТ, ЦИЉ, ЗАДАЦИ И ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА

*“Нема горих људи од оних који се противе просвећењу и образовању народа.*

*Такви, да могу, и сунце би угасили.”*

Доситеј Обрадовић

### 2.1. Проблем и предмет истраживања

На основу свега наведеног у оквиру овог рада јасно је колики значај са собом носи континуирано праћење, евалуација и испитивање различитих елемената инклузивног образовања, односно образовне инклузије, поготово у основној школи која је почетак сусретања деце са посебним потребама са системом и могућностима образовања. Ово је важан процес генерално посматрано, а поготово у земљама у којима је инклузивно образовање још увек у развоју и које се сусрећу са проблемима у овој области, као што јесте наша земља. Евалуација образовања у најширем смислу подразумева прикупљање података о образовном систему, или његовом делу, процесу, актерима или исходима, њихово вредновање с обзиром на постављене критеријуме и анализу с обзиром на сврху евалуације (Žiljak, 2013).

У овом контексту евалуација система инклузивног образовања у нашој земљи јесте од великог значаја, с обзиром на то да је инклузија постала важан део образовног система наше земље, Републике Србије, а ова евалуативна активност се базира на процени различитих параметара инклузивности. Иако постоје различите форме евалуације, она ће у контексту овог истраживања бити посматрана као перцепција стручњака запослених у школама о квалитету инклузивности основних школа у којима су у тренутку реализације истраживања запослени.

С обзиром на то да од почетних искустава особе које је неопходно укључити у процес инклузивног образовања са образовним системом, наставом, вршњацима и другим сегментима васпитно-образовног система зависи целокупни ток образовања ових особа, посебну пажњу када је реч о унапређењу инклузивног образовања потребно је посветити основним школама. Основ унапређења било које области, па и области инклузивног образовања односи се на процену актуелног стања ствари, са циљем



утврђивања функционалних и мање функционалних елемената целокупног система. У овом контексту могуће је посматрати и значај процене перцепције наставника, стручних сарадника и директора о инклузивности основних школа. Ова процена може бити посматрана и као процена параметара инклузивног образовања у основним школама. Само адекватно процењено инклузивно образовање, односно образовна инклузија може да буде унапређено, развијано и прилагођавано савременим токовима образовања на глобалном нивоу.

На основу свега наведеног **проблем** овог истраживања могуће је изразити у облику следећег истраживачког питања:

*Да ли се различити стручњаци запослени у основним школама у нашој земљи разликују у процени параметара инклузивности основних школа, у зависности од њиховог пола, година радног стажа у образовању, послова које тренутно обављају у школи у којој су запослени, перцепције сопствене компетентности у раду са децом која живе са различитим тешкоћама у развоју и/или инвалидитетом, поседовања искуства у подучавању или пружању подршке ученицима са тешкоћама у развоју и инвалидитетом, као и у зависности од облика тешкоће у развоју, односно инвалидитета које су имали ученици са којима су запослени у школама имали искуства приликом њиховог подучавања?*

**Предмет** овог истраживања односи се на могућности примене различитих параметара у процени инклузивности основних школа у нашој земљи која се реализује од стране стручњака запослених у самим школама на територији наше земље, Републике Србије.

## **2.2. Циљ истраживања**

Основни циљ истраживања реализованог за потребе овог рада односи се на испитивање разлика у перцепцији параметара инклузивности у односу на различите социо-демографске и професионалне карактеристике запослених у основним школама у нашој земљи, Републици Србији.

## **2.3. Задаци истраживања**

**Задаци овог истраживања су:**

- Испитати разлике у процени параметара инклузивности основних школа у нашој земљи, у зависности од броја година радног стажа у образовању испитаника.
- Испитати разлике у процени параметара инклузивности основних школа, у зависности од послова које тренутно обављају испитаници у школи у којој су запослени.
- Испитати разлике у процени параметара инклузивности основних школа, у зависности од перцепције испитаника о њиховој компетентности у раду са децом која живе са различитим тешкоћама у развоју и/или неким обликом инвалидитета.
- Испитати разлике у процени параметара инклузивности основних школа, у зависности од облика тешкоће у развоју, односно инвалидитета које су имали ученици са којима су испитаници у овом истраживању имали искуства приликом њиховог подучавања.

## **2.4. Хипотезе истраживања**

- Не постоје разлике у процени параметара инклузивности основних школа, у зависности од година радног стажа у образовању испитаника.
- Не постоје разлике у процени параметара инклузивности основних школа, у зависности од послова које тренутно обављају испитаници у школи у којој су запослени.
- Не постоје разлике у процени параметара инклузивности основних школа, у зависности од перцепције испитаника о њиховој компетентности у раду са децом која живе са различитим тешкоћама у развоју и/или инвалидитетом.
- Не постоје разлике у процени параметара инклузивности основних школа, у зависности од облика тешкоће у развоју, односно облика инвалидитета које су имали ученици са којима су испитаници имали искуства приликом њиховог подучавања.

### III МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

*“Поука је једноставна;  
ученик је сложен.”*

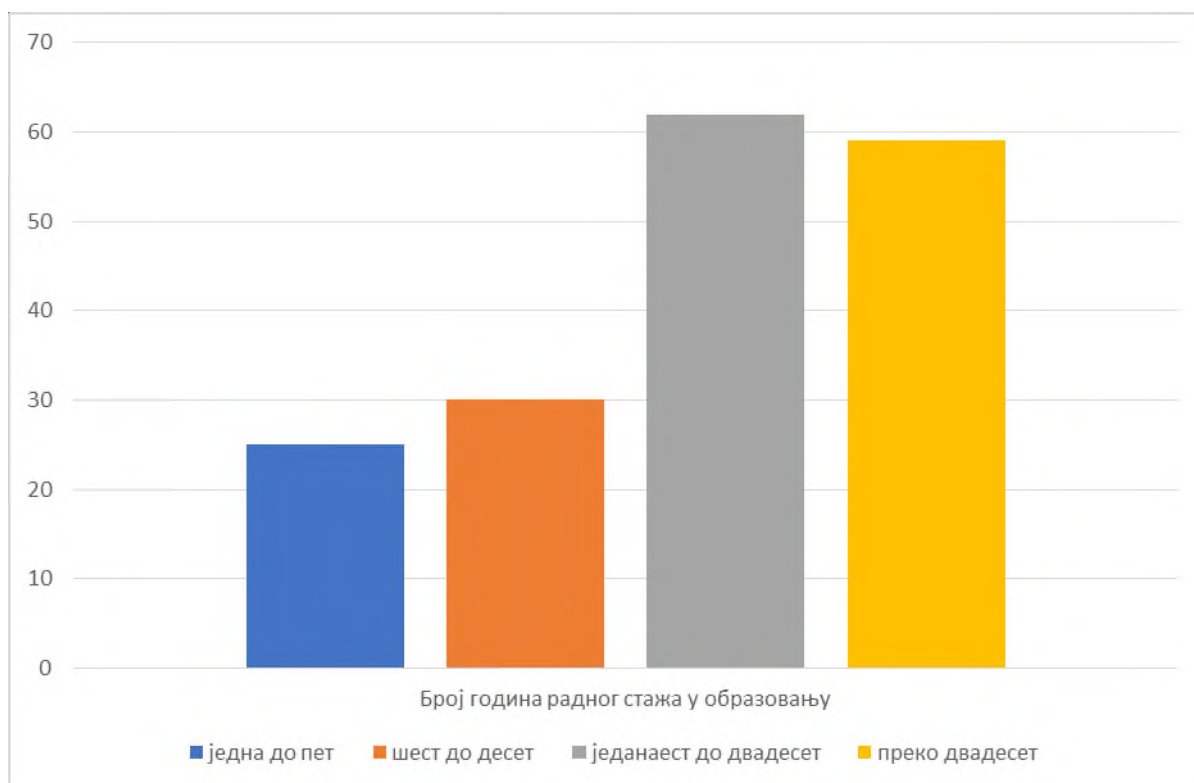
Барбара Расп

#### 3.1. Време и место истраживања

Истраживање је реализовано током августа месеца текуће године. Услед пандемијске ситуације у нашој земљи која је повезана са вирусом КОВИД-19, истраживање је било реализовано посредством упитника који је бити у електронској форми достављени наставницима, сарадницима и директорима основних школа. Пласирање упитника реализовано је кроз приватни Фејсбук профил аутора рада и још неколико особа. У опису који је стајао уз линк који је водио ка електронској форми упитника наведени су предмет и сврха истраживања, чињеница да је истраживање намењено учитељима, наставницима, директорима и стручним сарадницима који су актуелно запослени у основним школама на територији Републике Србије, као и да је учешће у истраживању анонимно и добровољно, а да се добијени резултати користе у истраживачке сврхе. Сам процес попуњавања овог упитника трајао је између 15 и 20 минута.

#### 3.2. Формирање узорка

С обзиром на методолошки контекст истраживања, јасно је да је узорак коришћен за потребе овог истраживања био пригодан, а да су га чинили запослени у основним школама на територији наше земље, Републике Србије, а који су корисници друштвене мреже Фејсбук. Узорак обухваћен овим истраживањем чинило је 176 стручњака запослених у основним школама на територији Републике Србије, при чему је било 148 (84,1%) испитаника женског пола и 28 (15,9%) испитаника мушког пола. Структура узорка с обзиром на број година радног стажа у образовању приказана је у оквиру Графикана 1.



Графикон 1. Структура узорка с обзиром на број година радног стажа у образовању

Као што је приказано у оквиру Графикана 1, највећи број испитаника укључених у ово истраживање имао је 11-20 година радног стажа у образовању (њих укупно 35,2%), док је приближан проценат испитаника имао трајање радног стажа преко двадесет година (њих укупно 33,5%). Са друге стране, најмањи број испитаника, односно њих 14,2% имао је од једне до пет година радног стажа у образовању, док је од шест до десет година радног стажа у образовању имало укупно 17% испитаника укључених у ово истраживање.

Када је реч о конкретним радним местима у основним школама на којима су актуелно, односно у тренутку реализације истраживања били запослени испитаници укључени у узорак овог истраживања, структура њихових одговора приказана је у оквиру Табеле 1 овог рада.

**Табела 1.** *Радна места на којима су актуелно запослени испитаници укључени у истраживање*

Радно место	Број испитаника	Проценат
Наставник разредне наставе	49	27,8
Наставник предметне наставе	99	56,3
Наставник разредне наставе у продуженом боравку	2	1,1
Наставник верског васпитања	2	1,1
Педагог	6	3,4
Психолог	3	1,7
Директор	4	2,3
Наставник специјално одељење	2	1,1
Логопед	1	0,6
Дефектолог	2	1,1
Педагошки асистент	5	2,8
Пружалац додатне подршке	1	0,6
Укупно	176	100

Као што је приказано у оквиру Табеле 1, највећи број испитаника укључених у узорак овог истраживања је у тренутку реализације истраживања био запослен на радном месту наставника предметне наставе. Са друге стране, на основу података приказаних у оквиру Табеле 1, могуће је закључити да је у узорку било укупно 22 запослена који нису запослени као наставници, већ као директори, стручни сарадници или други стручњаци у основним школама.

### **3.3. Варијабле истраживања**

Независне варијабле истраживања су:

- Године радног стажа у образовању;
- Послови које испитаници тренутно обављају у школи у којој су запослени;
- Перцепција сопствене компетентности у раду са децом која живе са различитим тешкоћама у развоју и/или инвалидитетом;

- Поседовања искуства у подучавању или пружању подршке ученицима са тешкоћама у развоју и инвалидитетом;
- Облици тешкоће у развоју, односно облици инвалидитета са којима су живели ученици са којима су запослени у школама имали искуства приликом њиховог подучавања.

Зависна варијабла истраживања је:

- Процена параметара инклузивности основних школа: лидерство школе, додељивање и распоређивање, наставне праксе, индивидуална подршка ученицима, учешће породице и развој ИОП-а и заједничко планирање и подучавање изражена кроз јединствени скор који говори о укупној процени наведених параметара

### **3.4. Методе и технике истраживања**

За потребе овог истраживања конструисан је упитник, по узору на упитник намењен процени индикатора квалитета инклузивних школа Мериленд Коалиције за Инклузивно Образовање. Конструисани и примењени упитник се налази у оквиру Прилога 1 овог рада. Упитник је конструисан са циљем процене различитих параметара квалитета инклузивних школа, као и прикупљања података о демографским одликама и процени различитих професионалних компетенција од стране самих испитаника, односно стручњака запослених у оквиру основних школа у нашој земљи, Републици Србији.

Упитник се састоји из општег и посебног дела, а у њему су заступљена различита питања и формати одговора: питања отвореног типа, питања са понуђеним одговорима, као и питања на која се одговара путем Ликертове скале са одговорима од 1 (не осећам се нимало компетентно) до 5 (Осећам се компетентно, сигурно и са огромним задовољством радим са овим ученицима).

Питања из општег дела упитника односила су се на прикупљање података о полу испитаника, броју година радног стажа у образовању, радном месту на коме су испитаници актуелно запослени у основним школама у нашој земљи, као и постојања искуства у раду са ученицима са тешкоћама у развоју и инвалидитетом. Сегмент упитника који се надовезао на овај односио се на процену властитих компетенција рада

са различитим категоријама ученика који имају тешкоће у развоју и/или неки од облика инвалидитета.

Кључни сегмент упитника конструисаног и коришћеног за потребе овог рада односио се на процену мере у којој школа у којој су запослени испитаници укључени у ово истраживање примењују различите индикаторе квалитета инклузивности основних школа. Поменути индикатори подељени су у следеће категорије: лидерство школе (обухваћено са укупно шест индикатора квалитета), додељивање и распоређивање (обухваћено са 10 индикатора квалитета), наставне праксе (обухваћено са укупно 12 индикатора квалитета), индивидуална подршка ученицима (обухваћено са укупно осам индикатора квалитета), учешће породице и развој ИОП-а (обухваћено са седам индикатора квалитета), као и заједничко планирање и подучавање (обухваћено са 11 индикатора квалитета).

### **3.5. Статистичка обрада података**

Са циљем обраде података добијених током реализације истраживања примењен је статистички пакет који носи назив *SPSS 21 for Windows*. У поступку обраде прикупљених података употребљене су следеће статистичке процедуре, односно кораци и поступци обраде података:

**а) Методе дескриптивне статистике** – за испитивање нивоа остварености индикатора квалитета инклузивности основних школа, за испитивање нивоа самопроцењене компетентности испитаника за рад са ученицима са тешкоћама и/или неким обликом инвалидитета;

**б) Једнофакторска анализа варијансе** – за проверу значајности разлика у процени инклузивности основних школа у зависности од броја година радног стажа испитаника, радног места на коме су запослени, нивоа самопроцењених компетенција у раду са децом са тешкоћама и/или неким обликом инвалидитета, као и у зависности од облика тешкоће у развоју, односно инвалидитета деце са којима су испитаници имали искуства у досадашњем раду.

## IV РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

*“Свако дете је непроцењиво вредно.*

*Свако је Божије створење.”*

**Мајка Тереза**

У оквиру овог одељка рада приказани су поступци примењених статистичких процедура и њихови кључни резултати.

### 4.1. Испитивање перцепције инклузивности основних школа

С обзиром на кључну тему, циљеве и сврху целокупног истраживања реализованог за потребе овог рада чини се релевантним започињање представљања резултата истраживања управо испитивањем перцепције инклузивности основних школа од стране испитаника укључених у ово истраживање. Идеја овог сегмента истраживања односи се на сажето приказивање оцена, како појединачних индикатора квалитета од стране испитаника укључених у истраживање, тако и збирног скорa на коришћеном упитнику којим су испитивани индикатори квалитета инклузивности основних школа. У оквиру Табеле 2 приказани су просечни резултати остварени приликом оцене појединачних индикатора квалитета инклузивности основних школа.

**Табела 2.** *Просеци појединачних оцена индикатора квалитета инклузивности основних школа*

Индикатор квалитета	Могући мин/макс	Минимум	Максимум	Просек	Проценат примене
Лидерство школе	6/18	6	18	15,41	85,61
Додељивање и распоређивање	10/30	12	30	25,53	85,10
Наставне праксе	12-36	14	36	32,38	89,94
Индивидуална подршка ученицима	8/24	8	24	20,65	86,04
Учешће породице и развој ИОП-а	7/21	7	21	18,84	89,71
Заједничко планирање и подучавање	11/33	11	33	26,78	81,15



Као што је приказано у оквиру Табеле 2 овог одељка рада, индикатори квалитета инклузивности основних школа у нашој земљи испитивани у овом истраживању били су: лидерство школе, додељивање и распоређивање, наставне праксе, индивидуална подршка ученицима, учешће породице и развој ИОП-а, као и заједничко планирање и подучавање. У оквиру колоне могући минимум/максимум представљени је минимални и максимални број поена који је могао бити забележен услед оцена испитаника у контексту сваког појединачног индикатора квалитета инклузивности основних школа. На основу овог податка могуће је закључити како су постојали испитаници који су индикаторе квалитета у свакој од испитиваних области оценили, како минималним, тако и максималним вредностима.

Анализа вредности у оквиру сваког од оцењиваних индикатора инклузивности основних школа послужила је као адекватан основ за израчунавање процента у коме се сваки од процењиваних индикатора инклузивности основних школа примењује. Ови резултати су приказани у оквиру колоне проценат приказане Табеле 2 овог одељка рада. Као што је приказано у оквиру Табеле 2, све анализиране индикаторе квалитета испитаници су оценили као остварене преко 80%. При томе, испитаници оцењују „Заједничко планирање и подучавање“ као индикатор инклузивности основних школа који је остварен у најмањој мери, односно 81,15%, док испитаници оцењују „Наставне праксе“ као индикатор инклузивности основних школа који је остварен 89,94%. На основу представљених података могуће је закључити и да је укупна инклузивност основних школа од стране испитаника укључених у ово истраживање оцењена са 84,61%. Добијени резултати биће детаљно продискутовани у оквиру одељка „Дискусија“ овог рада.

#### **4.2. Испитивање самоперцепције компетентности за рад са различитим категоријама ученика**

Резултате испитивања самоперцепције компетентности за рад са различитим категоријама ученика којима је потребна додатна помоћ и подршка у контексту инклузивног образовања могуће је најпре приказати у контексту просечне оцене компетентности за рад испитаника у односу на сваку од испитиваних категорија ученика. У сегменту упитника који се односио на процену поменутих компетенција испитаници су своје компетенције оцењивали у оквиру петостепене скале Ликертовог типа где је оцена 1 означавала најнижу компетентност, а оцена 5 највишу. На основу

овог сегмента истраживања израчунате су просечне вредности одговора испитаника, а резултати су приказани у оквиру Табеле 3.

**Табела 3.** *Оцена испитаника о сопственој компетентности за рад са различитим категоријама ученика*

Р.бр.	Категорија ученика	Просечна процена
1.	Оштећење вида (висока слабовидост или слепоћа)	2,56
2.	Оштећење слуха (висока наглувост или глувоћа)	2,40
3.	Оштећење моторике (креће се уз помоћ колица или неког помагала)	3,17
4.	Интелектуална ометеност	3,02
5.	Аутизам	2,52
6.	Тежи облици оштећења говора	2,76
7.	Тешкоће у учењу	3,21

Као што је приказано у оквиру Табеле 3 овог рада, испитаници укључени у ово истраживање осећају се најмање компетентним када је реч о раду са децом код које је присутно оштећење слуха, односно висока наглувост или глувоћа (аритметичка средина за ову категорију ученик износи 2,40), док се најкомпетентнијим процењују када је реч о раду са ученицима код којих постоји нека од тешкоћа у учењу (артметичка средина 3,21). Оваква структура резултата биће накнадно продискутована, у оквиру одељка „Дискусија“ овог рада.

#### **4.3. Испитивање разлика у процени параметара инклузивности основних школа, у зависности од година радног стажа у образовању испитаника**

Једнофакторском анализом варијансе испитан је утицај година радног стажа у образовању испитаника на процену индикатора квалитета инклузивности основних школа (изражен кроз сумациони скор свих одговора испитаника на ајтеме који су чинили упитник). Испитаници су у односу на број година радног стажа у образовању били подељени у четири групе (група 1: од једне до пет година радног стажа; група 2: од шест до десет година радног стажа; група 3: од једанаест до двадесет година радног

стажа; група 4: преко 20 година радног стажа; ). У оквиру Табеле 4 приказани су резултати реализоване статистичке процедуре.

**Табела 4.** *Резултати испитивања разлика у процени параметара инклузивности основних школа у зависности од година радног стажа у образовању испитаника*

	Сума квадрата	df	M <sup>2</sup>	F	Sig.
Између група	1473.441	3	491.147	1.253	.292
Унутар група	67426.286	172	392.013		
Укупно	68899.727	175			

Као што је приказано у оквиру Табеле 4 овог одељка рада, показатељ значајности није достигао ниво на коме је могуће закључити да постоји статистички значајна разлика између неке од тестираних група. На основу наведеног, могуће је закључити да се **Хипотеза 1 овог рада, која гласи: „Не постоје разлике у процени параметара инклузивности основних школа, у зависности од година радног стажа у образовању испитаника“** прихвата. Представљени резултати биће детаљно продискутовани у одељку „Дискусија“ овог рада.

#### **4.4. Испитивање разлика у процени параметара инклузивности основних школа у зависности од послова обављају испитаници**

Статистичком процедуром под називом једнофакторска анализа варијансе испитан је утицај радног места у основним школама у оквиру ког су актуелно запослени испитаници укључени у ово истраживање на процену индикатора квалитета инклузивности основних школа (изражен кроз сумациони скор свих одговора испитаника на ајтеме који су чинили упитник). Испитаници су у односу на радно место на коме су актуелно запослени подељени у три групе (група 1: наставници разредне наставе; група 2: наставници предметне наставе; група 3: остали;). Број испитаника у узорку који су запослени као директори, психолози, педагози, библиотекари, дефектолози и остало није дозволио формирање засебних категорија, већ су за потребе анализе сви сврстани у једну категорију испитаника, поред категорије наставника предметне и категорије наставника разредне наставе. У оквиру Табеле 5 приказани су резултати реализоване статистичке процедуре.

**Табела 5.** Резултати испитивања разлика у процени параметара инклузивности основних школа у зависности од радног места испитаника

	Сума квадрата	df	M <sup>2</sup>	F	Sig.
Између група	618.047	2	309.024	.783	.459
Унутар група	68281.680	173	394.692		
Тотал	68899.727	175			

Као што је приказано у оквиру Табеле 5, показатељ значајности није достигао ниво на коме је могуће закључити да постоји статистички значајна разлика између неке од тестираних група. На основу наведеног, могуће је закључити да се **Хипотеза 2 овог рада, која гласи: „Не постоје разлике у процени параметара инклузивности основних школа, у зависности од послова које тренутно обављају испитаници у школи у којој су запослени“** прихвата. Представљени резултати биће детаљно продискутовани у одељку „Дискусија“ овог рада.

#### **4.5. Испитивање разлика у процени параметара инклузивности основних школа, у зависности од перцепције испитаника о њиховој компетентности у раду са децом са различитим тешкоћама у развоју и/или инвалидитетом**

Статистичком процедуром која се назива једнофакторска анализа варијансе испитан је утицај процењене компетентности у раду са децом са различитим тешкоћама у развоју и/или инвалидитетом на процену индикатора квалитета инклузивности основних школа (изражен кроз сумациони скор свих одговора испитаника на ајтеме који су чинили упитник). Испитаници су у односу на процењену сопствену компетентност подељени у три групе (група 1: проценили компетентност као исподпросечну; група 2: проценили компетентност као просечну; група 3: проценили компетентност као изнадпросечну;). У оквиру Табеле 6 приказани су резултати реализоване статистичке процедуре.

**Табела 6.** *Резултати испитивања разлика у процени параметара инклузивности основних школа у зависности од саморпроцењене компетентности*

	Сума квадрата	df	M <sup>2</sup>	F	Sig.
Између група	8102.508	2	4051.254	11.528	<b>.000</b>
Унутар група	60797.219	173	351.429		
Укупно	68899.727	175			

Као што је приказано у оквиру Табеле 6 овог одељка рада, утврђена је статистички значајна разлика на нивоу  $p < .01$  у LOT резултатима три групе испитаника који су процењивали сопствену компетентност у раду са децом са различитим тешкоћама у развоју и/или инвалидитетом. Накнадна поређења помоћу Tukeyevog HSD теста показују да се средња вредност групе која процењује своју компетентност као исподпросечну ( $M = 131.73$ ,  $SD = 22.01$ ) значајно разликује од средње вредности групе која своју компетентност процењује као просечну ( $M = 143.43$ ,  $SD = 17.48$ ), али се и значајно разликује од средње вредности групе која своју компетентност процењује као изнад просечну ( $M = 147.08$ ,  $SD = 19.84$ ). Група која своју компетентност процењују као просечну се не разликује значајно од групе која своју компетентност процењује као изнад просечну.

Детаљна дискусија овако добијених резултата биће извршена у оквиру одељка рада „Дискусија“. На основу свега наведеног у оквиру овог одељка рада могуће је закључити да се **Хипотеза 3 овог истраживања која гласи: „Не постоје разлике у процени параметара инклузивности основних школа, у зависности од перцепције испитаника о њиховој компетентности у раду са децом која живе са различитим тешкоћама у развоју и/или инвалидитетом“ одбацује.**

#### **4.6. Испитивање разлика у процени параметара инклузивности основних школа у зависности од облика тешкоће у развоју, односно инвалидитета деце**

Једнофакторском анализом варијансе испитан је утицај облика тешкоће у развоју, односно инвалидитета које су имали ученици са којима су испитаници имали искуства приликом њиховог подучавања или пружања подршке на процену индикатора

квалитета инклузивности основних школа (изражен кроз сумациони скор свих одговора испитаника на ајтеме који су чинили упитник). С обзиром на фреквенцију одговора испитаника, у ову анализу су укључени они испитаници који су изјавили да су имали искуства са ученицима код којих е присутна интелектуална ометеност, аутизам или тешкоће у учењу. Наиме, фреквенције других испитиваних облика тешкоћа у развоју и/или инвалидитета нису дозволили формирање засебних група испитаника у овом истраживању. У оквиру Табеле 7 приказани су резултати реализоване статистичке процедуре.

**Табела 7.** *Резултати испитивања разлика у процени параметара инклузивности основних школа у зависности од тешкоће ученика са којима су радили испитаници*

	Сума квадрата	df	M <sup>2</sup>	F	Sig.
Између група	1783.492	3	594.497	1.51	.212
Унутар група	67061.366	171	392.172		
Укупно	68844.857	174			

Као што је приказано у оквиру Табеле 7, показатељ значајности није достигао ниво на коме је могуће закључити да постоји статистички значајна разлика између неке од тестираних група. На основу наведеног, могуће је закључити да се **Хипотеза 4 овог рада, која гласи: „Не постоје разлике у процени параметара инклузивности основних школа, у зависности од облика тешкоће у развоју, односно инвалидитета које су имали ученици са којима су испитаници имали искуства приликом њиховог подучавања“ прихвата.** Представљени резултати биће детаљно продискутовани у одељку „Дискусија“ овог рада.

## V ДИСКУСИЈА

*„Наша деца - то је наша старост.  
Правилан одгој - то је наша срећна будућност.  
Лош одгој - то је наша будућа несрећа,  
наше сузе,  
наша кривица пред другим људима и пред читавом земљом.“*

**Антон Макаренко**

Целокупно истраживање које је реализовано за потребе овог рада спроведено је са циљем испитивања постојања разлика у перцепцији, односно процени индикатора квалитета инклузивности основних школа од стране наставника, стручних сарадника и директора у зависности од њихових различитих особености, као што су: број година радног стажа у образовању, радно место на коме су били запослени у тренутку реализације истраживања, процена сопствене компетентности у раду са децом са тешкоћама у развоју и/или неким обликом инвалидитета, као и тип тешкоће са којима су се у току свог досадашњег рада сусретали испитаници који су чинили узорак овог истраживања.

Први сегмент приказаних резултата истраживања односио се на представљање оцено појединачних индикатора инклузивности основних школа, као и укупне процене, односно перцепције инклузивности основних школа од стране испитаника укључених у ово истраживање. Као што је раније наведено, индикатори квалитета инклузивности основних школа испитивани у овом истраживању били су: лидерство школе, додељивање и распоређивање, наставне праксе, индивидуална подршка ученицима, учешће породице и развој ИОП-а, као и заједничко планирање и подучавање. Први значајан резултат реализованог истраживања јесте онај који указује на то да испитаници који су били укључени у ово истраживање као веома успешне оцењују све истраживане индикаторе квалитета инклузивности укључене у ово истраживање, с обзиром на то да их сматрају преко 80% остварене. Овакав резултат надаље указује на то да је инклузивност основних школа изражена кроз све индикаторе квалитета који су испитивани остварена 84,61%. Овакав налаз јесте значајан, с обзиром на то да указује на то да испитаници образовну инклузију у нашој земљи посматрају као успешно организовану и реализовану.

Са проценом испитаника о чак 90% остварености индикатора квалитета „Наставне праксе“ који се односио на разноликост наставних пракси које се користе у основним школама, доступност потребних ресурса свим ученицима, као и прилагођавање наставних пракси оним ученицима који за то имају потребе, услед живота са посебним потребама и/или неким обликом инвалидитета, ово јесте индикатор квалитета инклузивности основних школа у овом истраживању који је истакнут као готово у потпуности реализован, односно остварен. Ово стање ствари, али и чињеница да је индикатор квалитета инклузивности који је најниже оцењен „Заједничко планирање и подучавање“ оцењен са преко 80% реализованости по мишљењу испитаника укључених у ово истраживање указује на њихову перцепцију квалитета инклузивности основних школа у нашој земљи, Републици Србији као адекватног, у великом степену примењеног и при томе успешног.

Делови налаза који су у извесној контрадикторности са управо описаним налазима јесу они који се односе на самоперцепцију компетентности за рад са различитим категоријама ученика од стране испитаника укључених у ово истраживање. Наиме, као што је раније у оквиру овог рада приказано, велики број различитих студија до сада бавио се питањем процене сопствене компетентности за рад са ученицима којима је у образовном процесу потребна додатна помоћ и подршка од стране стручњака који су укључени у процес њиховог инклузивног образовања, односно њихове образовне инклузије.

Ово питање личне перцепције и процене компетентности од стране стручњака укључених у процес инклузивног образовања, односно образовне инклузије у нашој земљи јесте значајно и утицајно на целокупни процес инклузивног образовања услед већег броја различитих фактора. Напредак васпитно-образовне инклузивне праксе најуже је повезан са компетенцијама наставника, јер је квалитет образовања и даљег стручног усавршавања наставника један од главних чинилаца који делује на ниво постигнућа ученика (Deng, Wang, Guan & Wang, 2017). Надаље, као важан елемент квалитетне инклузије истичу се компетенције учитеља, с обзиром на то да компетенције учитеља, као и њихова перцепција истих одређују његов лични приступ ученику, наставном процесу, као и уважавању различитости ученика, као и преданост учитеља вредностима инклузије (Karamatić Brčić, 2013).

У контексту ових, али и других, сличних налаза и ставова различитих аутора могуће је посматрати и интересовање аутора овог рада за самопроцењене компетенције



испитаника када је реч о њиховом раду са децом са тешкоћама и/или инвалидитетом. Конкретни резултати добијени у овом истраживању указују на то да се испитаници укључени у ово истраживање осећају се најмање компетентним када је реч о раду са децом код које је присутно оштећење слуха, односно висока наглувост или глувоћа (аритметичка средина 2.40), док се најкомпетентнијим процењују када је реч о раду са ученицима код којих постоји нека од тешкоћа у учењу (аритметичка средина 3.21). С обзиром на то да су испитаници своју компетентност оцењивали у оквиру петостепене скале Ликертовог типа где је оцена 1 означавала најнижу компетентност, а оцена 5 највишу јасно је да аритметичка средина која износи 3.21 јесте тек нешто виша од просечних вредности које су могле бити остварене у овом сегменту истраживања. Наиме, да су испитаници у највећем броју случајева своје компетенције процењивали као релативно високе или високе, остварене просечне вредности биле би ближе вредности 4 или чак 5.

Овако, могуће је рећи да када је реч о свим испитиваним тешкоћама у развоју и облицима инвалидитета код деце, односно ученика који имају поребу за додатном помоћи и подршком у образовању (оштећење вида: висока слабовидост или слепоћа, оштећење слуха: висока наглувост или глувоћа, оштећење моторике, интелектуална ометеност, аутизам, тежи облици оштећења говора и тешкоће у учењу) испитаници, односно учитељи, наставници, директори и стручни сарадници укључени у ово истраживање себе процењују као недовољно или просечно компетентне за рад са наведеним категоријама ученика. С обзиром на то да испитаници укључени у ово истраживање себе перципирају на поменути начин, поставља се питање како је могуће да је квалитет инклузије у основним школама у нашој земљи од стране истих ових испитаника процењен као адекватан, а саме компетенције у раду са децом са посебним потребама и/или неким обликом инвалидитета оних који су директно укључени у реализацију инклузије процењен као исподпросечан или просечан?

Овде се чини оправданим постављање питања о социјалној пожељности одговора, односно о тенденцији испитаника да се представе у социјално пожељном контексту. Наиме, у првој верзији упитника коју је попунило око 30% испитаника, од њих је тражено навођење назива и локације школе у којој су запослени. У овом контексту, могуће је да су се испитаници сусрели са идејом о представљању квалитета школе у којој раде, у домену њене примене инклузивности у образовању, као позитивније него што то јесте, услед осећаја недовољне анонимности испитивања.

Ипак, изузетно високи проценти када је реч о процени индикатора квалитета инклузивности основних школа чини се да елиминишу наведену идеју као извор јављања поменутих неслагања у резултатима реализованог истраживања.

Важно је напоменути да је налаз који се односи на самопроцену компетенција испитаника укључених у ово истраживање у раду са децом са посебним потребама и/или неким обликом инвалидитета налаз који је донекле поражавајућ, с обзиром на број година који је прошао од почетка реализације инклузивног образовања у образовном систему наше земље, као и напоре који су у овом домену начињени. Са друге стране, ово је налаз истраживања који је у сагласности са налазима неких ранијих, али и новијих студија које су се бавиле овом тематиком, како у нашој земљи, тако и шире посматрано. Осим резултата студија наведених раније у оквиру овог рада, чини се релевантним навођење још неких студија чији су налази у сагласности са налазима добијеним у оквиру истраживања које је у фокусу овог рада. Тако, на пример, у једној студији која је реализована пре само три године у Републици Хрватској добијени резултати указују на то да 41,8% испитаних учитеља и наставника сматра себе довољно образованим и компетентним за образовање и васпитање ученика са посебним потребама (Goldin, 2017).

На још озбиљније налазе који су у складу са налазима студије реализоване за потребе овог рада указује аутор истраживања (Dedaj, 2017) које се бавило испитивањем доприноса доступне подршке у предшколској установи на самопроцењену компетентност васпитача за рану инклузију. Наиме, у овом истраживању у коме је учествовало 130 васпитача из Сремског и Јужнобачког округа Републике Србије, резултати указују на то да чак 72,6% испитаника изражавају сопствену некомпетентност за реализацију ране инклузије, при чему су испитаници који су завршили специјализацију за рану инклузију изражавају статистички значајно већу компетентност за реализацију ране инклузије у односу на оне васпитаче који нису завршили поменуту специјализацију.

У контексту наведених и продискутованих резултата овог истраживања чини се интересантним навођење и једне студије (Macura, Ćuk i Pešek, 2019), која се бавила испитивањем перцепције компетенција повезаних са инклузивним образовањем студената учитељских факултета у Словенији и Србији. Узорак овог истраживања чинило је 135 студената, а кључни резултати указују на то да се највећи број студената осећа компетентним када је реч о реализацији инклузивног образовања и раду са

ученицима са тешкоћама у развоју и/или инвалидитетом. Са друге стране, нису пронађене статистички значајне разлике у перцепцији две анализиране групе студената у овом истраживању.

Добијени резултати могу бити посматрани на два начина. Први, оптимистичнији, указује на то да се новообразоване генерације учитеља током студија адекватније припремају за учешће у реализацији процеса инклузивног образовања, што ће резултовати и унапређењем овог система у годинама које су пред нама. Овакво стање ствари било би очекивано, с обзиром на континуиране ставове стручњака који указују на то да се до сада учитељи током свог иницијалног образовања нису у довољној мери припремили и припремали за реализацију процеса инклузивног образовања, те да су утицале на стварање позитивних промена у овом домену. Ипак, мање оптимистично виђење ове студије и њених резултата налази се у идеји да студенти којима недостаје искуства из практичног рада у реализацији инклузије имају мање реалистичну перцепцију, односно процену сопствених компетенција када је реч о реализацији образовне инклузије у односу на оне учитеље који су кроз свој рад већ укључени у овај процес у реалности.

Иако без реализације лонгитудиналне студије која би пратила промену у описаној перцепцији студената након њиховог запослења и стицања конкретних искустава када је реч о реализацији образовне инклузије није могуће донети јасне и једнозначне закључке, остаје нада да су нове генерације студената ипак адекватније припремљене током иницијалног образовања за реализацију процеса образовне инклузије у односу на оне учитеље који су факултет похађали у доба када образовна инклузија није постојала или се о њој знало веома мало, што је свакако утицало и на њихове компетенције у овој области, као и перцепцију истих.

Упркос томе што примарни циљ овог истраживања није онај који се односи на анализу перцепције компетенција учитеља, наставника и стручних сарадника укључених у процес образовне инклузије, ово је сегмент истраживања који се аутору овог рада учинио интересантним и значајним у контексту анализе и дискусије осталих добијених резултата у овој студији. Наиме, на сегмент дискусије који се односио на самопроцену компетенција за рад са ученицима са тешкоћама у развоју и/или неким обликом инвалидитета надовезује се онај сегмент који се односи на испитивање разлика у процени параметара инклузивности основних школа, у зависности од перцепције испитаника о њиховој компетентности у раду са децом са различитим

тешкоћама у развоју и/или инвалидитетом. Наиме, добијени резултати указују на то да они учесници истраживања, односно учитељи, наставници, директори и стручни сарадници који процењују сопствене компетенције у раду са децом са различитим тешкоћама у развоју и/или инвалидитетом као исподпросечне статистички значајно ниже процењују параметаре инклузивности основних школа у којима су запослени, у односу на оне учитеље, наставнике, директоре и стручне сараднике, који своје компетенције у овом домену процењују као просечне или изнадпросечне.

Добијени резултати могу бити посматрани и дискутовани на већи број начина. Наиме, на првом месту, могуће је претпоставити да они стручњаци који своје компетенције у реализацији инклузивног образовања, односно рада са децом са тешкоћама у развоју и/или неким обликом инвалидитета процењују као успешније заправо јесу они који су више укључени у процес образовне инклузије, више се за њега залажу и више о њему знају у односу на оне који сопствене компетенције процењују као недовољно адекватне, односно као исподпросечне. Оваква структура би могла да се налази и у чињеници да они који своје компетенције процењују као адекватније, заправо јесу они стручњаци који адекватније процењују и параметре инклузивности основних школа у којима су запослени. Наиме, бројност и структура параметара инклузивности који су обрађени у оквиру упитника који је примењен за потребе овог рада јасно намеће потребу за адекватним познавањем принципа образовне инклузије, њене реализације, као и реализације на примеру конкретне школе у којој су запослени стручњаци који су укључени у ово истраживање.

Са друге стране посматрано, могуће је да је управо недостатак компетенција у контексту реализације инклузивног образовања фактор који је утицао на ниско самопоуздање, јављање негативног става према целокупном концепту образовне инклузије, недовољно разумевање значаја овог концепта, а последично и предрасуде према њему, те оцењивање индикатора квалитета инклузије у конкретним основним школама као неповољних, недовољно реализованих или недовољно квалитетно реализованих, од стране стручњака који су запослени у основним школама, а који своје компетенције у реализацији образовне инклузије процењују као испод просечне. У прилог оваквом тумачењу добијених резултата говоре и ставови појединих аутора. Тако, на пример, постоје аутори који сматрају како недостатак припреме и подршке у контексту реализације образовне инклузије утиче на недовољно поверење наставника и учитеља у сопствене способности да спроведу инклузију, чиме се, надаље развијају

негативни ставови према инклузивној пракси генерално посматрано (Brandes, McWhirter, Haring, Crowson & Millsap, 2012).

Дискутована међусобна веза и однос између процењене компетентности у раду са ученицима са тешкоћама и/или инвалидитетом и перцепција квалитета инклузивности основних школа реализована од стране стручњака запослених у самим школама указује на значајну комплексност саме теме перцепције квалитета инклузивности основних школа у нашој земљи. На основу свега наведеног у досадашњем делу дискусије овог рада могуће је закључити како је питање перцепције квалитета инклузивности основних школа у нашој земљи условљено бројним факторима, узрочно-последичним везама и корелативним односима између различитих фактора. Међутим, резултати овог истраживања указују и на то који фактори не могу бити посматрани као фактори који значајно утичу на перцепцију квалитета инклузивности основних школа у нашој земљи од стране наставника, учитеља, директора и стручних сарадника запослених у њима. Наиме, резултати овог истраживања указују на то како испитивање разлика у процени параметара инклузивности основних школа, у зависности од година радног стажа у образовању испитаника није указало на постојање статистички значајних разлика у процени параметара инклузивности основних школа у односу на то да ли су испитаници који су вршили поменути процену у образовању запослени у различитом временском периоду (од једне до пет година, од шест до десет, од једанаест до двадесет година, као и преко двадесет година).

Поменути резултати, иако не указују на статистичку значајност испитиваних разлика међу групама, остављају значајан простор намењен њиховој дискусији. Наиме, стручњаци запослени у основним школама који имају различито трајање радног стажа у образовању углавном јесу стручњаци који се разликују и у односу на старост, радно искуство, радне праксе које примењују у свом раду, стручно усавршавање које је део њиховог искуства и слично, те је могло бити очекивано да се појаве и разлике када је реч о њиховој перцепцији инклузивности основних школа када је реч о различитим категоријама испитаника у контексту броја година њиховог радног стажа. Ипак, резултати добијени у оквиру ове студије јасно указују на то да трајање радног стажа не може, у контексту ове студије, да буде доведено у везу са перцепцијом квалитета инклузивности основних школа.

Ипак, као ограничење ове студије, која је потенцијално могла да утиче на структуру управо описаних резултата могуће је навести неуједначеност испитиваних група. Наиме, док је чак 35,2% испитаника укључених у ово истраживање имало 11-20 година радног стажа у образовању њих 14,2% имало је од једне до пет година радног стажа у образовању. Могуће је претпоставити да би већа уједначеност испитиваних група испитаника потенцијално довела и до промене у добијеним налазима, али с обзиром на одлике узорка, ово је нешто што мора остати на нивоу претпоставке. Са друге стране, важно је нагласити да је добијени резултат резултат који је у сагласности са резултатима ранијих истраживања (Knežević-Florić, Ninković & Tančić, 2018), реализованих у нашој земљи, која указују на то да не постоји значајна повезаност дужине радног искуства наставника са перцепцијом различитих аспеката инклузивног образовања.

На наведене закључке надовезује се и закључак сегмента реализованог истраживања које се бавило питањем испитивања разлика у процени параметара инклузивности основних школа у зависности од послова обављају испитаници. Наиме, у реализованом истраживању нису пронађене разлике у перцепцији инклузивности основних школа у којима су запослени испитаници у односу на радно место на коме су били запослени у тренутку реализације истраживања. За потребе овог сегмента истраживања, а у складу са одликама узорка формиране су следеће групе испитаника: наставници предметне наставе, наставници разредне наставе и остали (стручни сарадници и директори).

Добијени резултати у овом истраживању указују на то да сви они приближно на једнак, односно јединствен начин перципирају различите елементе инклузивности основних школа у којима су запослени, односно да међу њима нема разлика у овом сегменту перцепције. Ово је донекле разумљиво, с обзиром на то да су наставници предметне наставе и наставници разредне наставе готово на идентичан начин укључени у процес образовне инклузије, док су се у трећој групи испитаника, с обзиром на одлике узорка нашли и они који су боље упознати са реализацијом процеса образовне инклузије у конкретним основним школама (нпр. директори) и они који су са овим процесом упознати у нешто мањој мери (нпр. педагошки асистенти). Иако би занимљиво и потенцијално значајно било формирање групе директора школа као једне од група у контексту којих је вршено поређење перцепције инклузивности у контексту

радних места испитаника, њих је у овом истраживању било само четири, те нису постојали основи за оваква упоређивања.

Када је реч о испитивању разлика у процени параметара инклузивности основних школа, у зависности од облика тешкоће у развоју, односно инвалидитета деце са којима су испитаници укључени у ово истраживање имали контакта током свог радног искуства у образовању добијени су такође интересантни и значајни резултати. Наиме, иако постоје разлике у самопроцени компетенција стручњака запослених у основним школама укљученим у ово истраживање, када је реч о раду са различитим категоријама ученика са тешкоћама у развоју и/или различитим облицима инвалидитета, искуство у раду са различитим категоријама ученика није фактор који је утицао на јављање разлика међу испитаницима када је реч о њиховој перцепцији инклузивности основних школа у којима су запослени. У контексту овог сегмента истраживања, али и других сегмената у којима нису добијене статистички значајне разлике када је реч о испитивању разлике у перцепцији квалитета инклузивности, односно образовне инклузије основних школа од стране учитеља, наставника, директора и стручних сарадника укључених у ово истраживање, чини се оправданим постављање питања о реалној могућности добијања статистички значајних резултата.

Наиме, добијени резултати указују на то да велики број испитаника перципира различите индикаторе квалитета инклузивности као веома остварене у школама у којима су запослени (оствареност свих индикатора оцењена са преко 80%), те у оваквом контексту и јесте тешко очекивати јављање разлика међу испитаницима. Другим речима, уколико су испитаници сагласни у томе да су различити индикатори квалитета инклузивности основних школа остварени у великој мери, тешко је наћи разлике међу њима без обзира на њихове особености које се узму у обзир приликом реализованих анализа. У овом контексту чини се посебно значајним јављање разлика међу испитаницима у домену перцепције наставника, стручних сарадника и директора о инклузивности основних школа у Републици Србији када је реч о онима које своје компетенције у раду са ученицима са тешкоћама у развоју и/или инвалидитетом процењују као исподпросечне у односу на оне који их процењују као просечне или изнадпросечне.

## VI ЗАКЉУЧАК И ПРЕДЛОГ МЕРА

*„Мали људи, које ми зовемо 'деца', имају своје велике болове и друге патње,  
које после као мудри и одрасли људи заборављају.*

*Управо, губе их из вида.*

*А кад бисмо могли да се спустимо натраг у детињство,  
као у клупу основне школе из које смо давно изишли, ми бисмо их опет  
угледали.*

*Тамо доле, под тим углом,  
ти болови и те патње живе и даље и постоје као свака стварност.“*

**Иво Андрић**

Ретко ко би се данас супротставио идеји инклузивности као кључном принципу система васпитања и образовања на свим нивоима, будући да се у политичком дискурсу о инклузивном образовању говори у терминима права на квалитетно образовање за све и развоја хуманог и демократског друштва (Warming, 2011). С обзиром на то да је ово став аутора који је стар више од једне деценије, могуће је рећи да се данас више и не поставља питање да ли је инклузија у образовању исправан пут или не, већ на који начин ју је могуће најадекватније, односно најквалитетније осмислити и реализовати. Инклузија је филозофија заснована на уверењу да сваки човек има једнака права и могућности без обзира на индивидуалне разлике (Salapura, 2014: 60). У овом контексту могуће је посматрати, како сврху, тако и кључан циљ овог рада који се односио на испитивање разлика у перцепцији параметара инклузивности у односу на различите социо-демографске и професионалне карактеристике запослених стручњака у основним школама.

У контексту ове теме разматрани су и налази неких ранијих истраживања која су се бавила испитивањем перцепције наставника, стручних сарадника и директора о инклузивности основних школа. Као генерални закључак овог истраживања намеће се онај који говори о значајном степену слагања налаза ове студије са налазима који се примарно односе на самопроцену личних компетенција наставника и учитеља, који и у овом истраживању себе процењују као углавном исподпросечно или просечно компетентне када је реч о раду са ученицима са тешкоћама у развоју и/или неким обликом инвалидитета. Све је чешће у стручној и научној јавности препознато како



успех целокупног процеса реализације инклузивног образовања, односно образовне инклузије може да зависи, односно да буде условљен ставовима стручњака запослених у школама према овом приступу образовању. Наиме, адекватно инклузивно образовање зависи, између осталог и од перцепције према образовној инклузији стручањака који на различитим нивоима и начинима доприносе истој. У овом контексту, перцепција сопствених компетенција стручњака укључених у инклузивно образовање као недовољних јесте област која може значајно неповољно да се одрази на целокупан процес инклузије.

У оквиру овог истраживања утврђено је да је самопроцена компетенција испитаника када је реч о раду са децом са тешкоћама у развоју и/или инвалидитетом једини фактор од оних који су узети у обзир у истраживању који је довео до јављања статистички значајних разлика међу испитаницима када је реч о њиховој перцепцији инклузивности основних школа у којима су запослени. Чињеница да су испитаници који сопствене компетенције процењују као испод просечне оцењивали квалитет инклузије основних школа у којима су актуелно запослени као мање успешан у односу на оне који су сопствене компетенције процењивали као изнадпросечне или просечне оставља значајан простор за разматрање фактора који се налазе у основи овакве структуре резултата.

Међутим, без обзира на факторе који су условили овакве резултате истраживања, јасно је да ово истраживање још једном скреће пажњу на неопходност континуираног, сврсисходног, ефикасног и ефективног реализовања активности намењених унапређењу компетенција учитеља, наставника, али и стручних сарадника када је реч о домену инклузивног образовања. Са тим у вези, конкретан предлог мера који проистиче из овог истраживања односи се на рад на подизању свести, како менаџмента школа, тако и самих наставника и учитеља о значају и улози инклузивног образовања које ће бити реализовано од стране мотивисаних и компетентних ученика, као вид активности које би подстакле стручњаке којима је потребно стручно усавршавање да се на њега одлуче на мотивисан и адекватан начин. С обзиром на тему овог истраживања, није оправдано говорити о конкретним мерама које би биле адекватне када је реч о унапређењу компетенција стручњака запослених у школама када је реч о реализацији инклузивног образовања, али је могуће закључити да би унапређење поменутих компетенција свакако резултовало и унапређењем квалитета инклузивности основних школа у нашој земљи, Републици Србији.

Надаље, чињеница да највећи број испитаника оцењује готово све испитиване индикаторе квалитета инклузивности основних школа као примењиване у школама и то у процентима од преко 80%, пружа оптимистичан поглед на образовну инклузивност у нашој земљи. С обзиром на то да су више пута у оквиру овог рада учитељи и наставници оцењени као кључни носиоци инклузивног образовања, а да су управо они у највећем проценту чинили узорак овог истраживања, чини се да њихова перцепција инклузивности основних школа може и треба да буде посматрана као релевантна. Надаље, чињеница да су узорак у овом истраживању чинили запослени из различитих школа на територији наше земље, те су оцене о примењености различитих индикатора инклузивног образовања потекле од стране стручњака запослених у различитим школама, који јесу прилично уједначени у свом оцењивању различитих индикатора квалитета инклузивности основних школа.

Ипак, приликом доношења закључака у овом сегменту истраживања потребно је пружити осврт на извесна ограничења истраживања. На првом месту, реч је о потенцијалном давању социјално пожељних одговора од стране испитаника, које је описано раније у оквиру овог рада. Надаље, узорак овог истраживања није био довољно хетероген, те су у контексту радних места на којима су запослени испитаници доминантни били наставници предметне и разредне наставе, а релевантно је постављање питања о исходима истраживања да су у узорку у подједнакој мери били заступљени и директори, као и стручни сарадници основних школа са територије наше земље, Републике Србије.

Осим наведених, свакако ограничење истраживања које не може бити занемарено и које мора бити споменуто у овом одељку рада односи се на чињеницу да је истраживање реализовано током трајања пандемије која је у вези са вирусом КОВИД-19. Наиме, реализација истраживања у овим околностима је условила спровођење онлајн истраживања, погодан узорак, као и спровођење истраживања у ситуацији у којој испитаници готово пола године нису укључени у редовну наставну праксу. Све наведено јесу чињенице које су могле да доведу до јављања резултата истраживања који су другачији у односу на оне који би били добијени да је истраживање реализовано у уобичајеним околностима.

И поред наведених ограничења истраживања, јасно је да је ово истраживање пружило свој значајан допринос када је реч о испитивању теме која је повезана са оценом параметара инклузивности основних школа у нашој земљи реализованој од

стране стручњака запослених у самим школама. Упркос великом броју истраживања у нашој земљи која се баве питањем образовне инклузије, оцена индикатора квалитета образовне инклузије од стране учитеља, наставника, директора и стручних сарадника готово да не постоји као тема истраживања у нашој земљи. У овом контексту ово истраживање може да пружи свој допринос у будућим истраживањима перцепције наставника, стручних сарадника и директора о инклузивности основних школа у Србији, или других, сличних и сродних тема.

## LITERATURA

- [1] Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London and New York: Routledge.
- [2] Andrejević, D. (2005). *Rana intervencija u Evropi*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- [3] Anđelković, P. M. (2013). Savremeno obrazovanje i religijska nastava u Srbiji. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, (43-2): 277-299.
- [4] Avramidis, E. & B. Norwich (2002). Teachers' attitudes towards integration-inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, (2): 129-147.
- [5] Bezinoviü, P. (2010). *Samovrednovanje škola: Prva iskustva u osnovnim školama*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje/Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- [6] Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- [7] Borić, S., & Tomić, R. (2012). Ctavovi nastavnika osnovnih škola o inkluziji. *Methodological Horizons*, 7(16): 75-86.
- [8] Borovac, T. (2013). Inkluzivne aktivnosti kao indikator kvalitete u programima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 59(30): 38-46.
- [9] Block, M. E. (2007). *A teacher's guide to including students with disabilities in general physical education (3rd ed.)*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- [10] Brandes, J. A., McWhirter, P. T., Haring, K. A., Crowson, M. H., & Millsap, C. A. (2012). Development of the indicators of successful inclusion scale (isis): Addressing ecological concerns. *Teacher Development*, 16(4): 463-488.
- [11] Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D., & Stephenson, J. (2000). Green paper on teacher education in Europe. *High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training*. Umea: TNTEE.
- [12] Bukvić, Z. (2014). Teachers competency for Inclusive Education. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, 111(4): 1585–1590.
- [13] Cerić, H. (2004). Definiranje inkluzivnog obrazovanja. *Naša škola*. 50(29): 87 – 95.

- [14] Ćuk, V., Spirić, V., Beker, K. i Stanojlović, B. (2012). *Uloga lokalne samouprave u uključivanju dece sa smetnjama u razvoju u sistem obrazovanja u lokalnoj zajednici*. Udruženje studenata sa hendikepom, Beograd
- [15] Daniels R., & Stafford K. (2001). *Integracija dece sa posebnim potrebama*. Beograd: Centar za interaktivnu pedagogiju.
- [16] Dedaj, M. kompetencije vaspitača u inkluzivnom okruženju. In *Eurlyaid Conference 2017*: 305.
- [17] Deng, M., Wang, S., Guan, W., & Wang, Y. (2017). The development and initial validation of a questionnaire of inclusive teachers' competency for meeting special educational needs in regular classrooms in China. *International Journal of Inclusive Education*, 21(4). 416-427.
- [18] Dimoski, S., & Nikolić, G. (2015). Značaj odnosa društva prema osobama sa smetnjama u razvoju za realizaciju obrazovne inkluzije u Srbiji. *Sociološki pregled*, 49(4): 419-443.
- [19] Đorđević, M. S. (2018). Stres i izgaranje prosvetnih radnika u procesu inkluzije. *Godišnjak za psihologiju*, 15: 127-139.
- [20] Đorđić, V., & Tubić, T. (2011). The role of interdepartmental commission in inclusive physical education development. *Exercise and Quality of Life*, 3(2): 57-66.
- [21] Đorđić, V., & Tubić, T. (2012). Učitelji kao nosioci inkluzivnog fizičkog vaspitanja. *Sportfiske nauke i zdravlje*, 2(1): 60-64.
- [22] Forlin, C. (2001). Inclusion: identifying potential stressors for regular class teacher. *Educational Research*, 43(3). 235-245.
- [23] Gilada A., Reiser, S. & Leyser, Y. (2003). Principals' views and practices regarding inclusion: the case of Israeli elementary school principals. *European Journal of Special Needs Education*, 18(3). 355–369.
- [24] Goldin, N. (2017). *Samoprocjena kompetencija učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju*. Doctoral dissertation, University of Pula. Faculty of Educational Sciences.
- [25] Golubović, Š. (2013). Neophodnost profesionalnog osposobljavanja stručnjaka kao jedan od preduslova kvalitetne inkluzije. *Krugovi detinjstva*, 1: 53-8.
- [26] Grove, A. (2012). The History of Inclusion: Educating Children with Disabilities. Pristupljeno: 08. avgust 2020. <http://www.brighthubeducation.com/special-ed-inclusionstrategies/66803-brief-legal-history-of-inclusion-in-special-education/>.

- [27] *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, (2005). Paris: UNESCO.
- [28] Habulin, L. (2018). *Stavovi i kompetencije školskih pedagoga za inkluzivnu praksu*. Doctoral dissertation, University of Rijeka. Faculty of Humanities and Social Sciences. Department of Pedagogy.
- [29] Hollenweger, J. & Haskell, S. (Eds.). (2002). *Quality Indicators in Special Needs Education. An International Perspective*. Luzern: Edition SZH/SPC.
- [30] Ilić-Stošović, D. D., Dromnjaković, A. M., Nikolić, S. J., & Nišević, S. D. (2016). Motivacija učenika u inkluzivnoj nastavi i školski uspeh. *Nastava i vaspitanje*, 65(2): 263-277.
- [31] Ivančić, Đ., & Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Croatian Review of Rehabilitation Research*, 49(2): 139-157.
- [32] Ivančić, Đ. (2012). *Pokazatelji kvalitete inkluzivne osnovne škole*. Doktorska disertacija, Univerzitet u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- [33] Jablan, B., & Kovačević, J. (2008). Obrazovanje u redovnim školama i školama za decu ometenu u razvoju - zajedno ili paralelno. *Nastava i vaspitanje*, 57(1): 43-54.
- [34] Jablan, B., Kovačević, J., & Vujačić, M. (2010). Specifičnosti početne nastave matematike za decu sa teškoćama u razvoju u redovnim osnovnim školama. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*: 165-184.
- [35] Jablan, B., Stanimirov, K., & Grbović, A. (2009). Realnost i perspektiva inkluzivnog obrazovanja dece sa oštećenjem vida u našoj zemlji. *Pedagogija*, 64(4): 568-578.
- [36] Jaranović, K. (2017). *Inkluzija dece sa posebnim potrebama u obrazovni sistem Srbije*. Diplomski rad, Univerzitet u Beogradu, Fakultet bezbednosti.
- [37] Jeremić, J., Lažetić, P., Petrović, D., & Rado, P. (2012). Monitoring inkluzivnih obrazovnih praksi (rukopis). Beograd: Fond za otvoreno društvo.
- [38] Jovanović, D. (2017). Empathy in the function of promotion inclusive education in preschool institutions. *Godišnjak Pedagoškog fakulteta u Vranju*, 8(1): 203-214.
- [39] Jovanović, M. (2018). Inkluzija u praksi nastave solfeđa - Ulvila metoda muzičke notacije (Ulwila method). *Artefact*, 4(1). 63-79.
- [40] Jovanović-Popadić, A. M. (2016). Inclusive education: Ideas vs reality. *Sinteze-časopis za pedagoške nauke, književnost i kulturu*, 5(10): 35-46.
- [41] Karamatić Brčić, M. (2013). Pretpostavke inkluzije u školi. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 50(30): 67-77.

- [42] Karamatić-Brčić, M., & Viljac, T. (2018). Stavovi nastavnika o inkluzivnom odgoju i obrazovanju. *Magistra Iadertina*, 13(1): 92-104.
- [43] Karić, T., Mihić, V., & Korda, M. (2014). Stavovi profesora razredne nastave o inkluzivnom obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju. *Primenjena psihologija*, 7(4): 531-548.
- [44] Knežević-Florić, O., Ninković, S., & Tančić D, N. (2018). Inkluzivno obrazovanje iz perspektive nastavnika-uloge, kompetencije i barijere. *Nastava i vaspitanje*, 67(1): 7-22.
- [45] Komatina, S. (2016). *Aktuelni problemi obrazovanja Roma u Srbiji*. Doctoral dissertation, Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet.
- [46] *Konvencija UN o pravima deteta*. (1990). Službeni list SFRJ-Međunarodni ugovori, br. 15
- [47] Korać, I. (2016). Preschool Teachers' Perception on Professional Training Contribution to the Development of Competences in the Field of Inclusive Education. In: Gutvajn, N. and Vujačić, M. (Ed.): *Challenges and Perspectives of Inclusive Education*, (89–102). Belgrade: Institute for Educational Research, Volvograd State Pedagogical University and Teacher Training Faculty
- [48] Korać, I. (2018). The teams for inclusive education as a context of preschool teachers'horizontal learning. *Teme*, 401-416.
- [49] Kovačević, A. S. N. (2016). *Partnerstvo interresorne komisije i porodice dece sa smetnjama u razvoju u operacionalizaciji socijalne inkluzije*. Doktorska disertacija, Univerzitet u Beogradu, Fakultet političkih nauka.
- [50] Kudek Mirošević, J., & Jurčević Lozančić, A. (2014). Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50(2): 17-29.
- [51] Lancaster, J. (2014). School and Classroom Indicators of Inclusive Education. *Measuring Inclusive Education*, 3: 227-245.
- [52] Lindsay, G. (2007). Educational Psychology and the Effectiveness on Inclusive Education/ Mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77: 1-24.
- [53] Ljubešić, M., & Šimleša, S. (2016). Early Childhood Inclusion in Croatia. *Infants & Young Children*, 29(3): 195-204.
- [54] Macura, S. V. Beliefs of student teachers about their competencies for inclusive education in slovenia and serbia. *Professional competences for teaching in the 21st*

century, *Proceedings of the International Conference Organised by the Faculty of Education in Jagodina on May 23–25, 2019*: 465-477.

- [55] Maksić, S. B., & Pavlović, Z. M. (2017). Efekti nekih obrazovanih promena u kontekstu ciljeva reforme obrazovanja. *Socioloski Pregled*, 51(4): 578-602.
- [56] Martan, V. (2018). Pregled istraživanja inkluzivnog odgoja i obrazovanja iz perspektive učitelja i studenata. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 67(2): 265-284.
- [57] Mihanović, V. (2010). Invaliditet u kontekstu socijalnog modela. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 47(1): 72-86.
- [58] Mihić, I. (2017). Doživljaj kompetentnosti i motivacija vaspitača za rad sa decom sa smetnjama u razvoju. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 42(2): 339-359.
- [59] Milačić-Vidojević, I., Glumbić, N. i Kaljača, S. (2010). Stavovi studenata Univerziteta u Beogradu prema osobama sa intelektualnom ometenošću. *Pedagogija*. LXV, 4: 601-612.
- [60] Mišković, M. (2013). Ka sociološkom utemeljenju inkluzivnog obrazovanja. *Krugovi detinjstva*, 1 (1–2). 7–15.
- [61] Mrše, S., & Jerotijević, M. (2012). *Priručnik za planiranje i pisanje individualnog obrazovnog plana*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.
- [62] Nikčević-Milković, A., Jurković, D., & Durdov, J. (2019). Estimate of Implementation of Educational Inclusion by Primary School Teachers and High School Teachers. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 21(2): 599-638.
- [63] Nikolić, G. (2014). *Teorija i praksa obrazovanja učenika sa smetnjama u razvoju*. Sombor: Pedagoški fakultet.
- [64] Novović, T., & Mićanović, V. (2018). Mišljenja vaspitača i stručnih saradnika o kvalitetu inkluzivne prakse u crnogorskim predškolskim ustanovama. *Nastava i vaspitanje*, 67(2): 357-373.
- [65] Perunović-Samardžić, J. (2012). Djeca s posebnim potrebama i izrada individualnih planova stimulacije (ips). *Vaspitanje i obrazovanje časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 121-132.
- [66] Petković, V. (2009). Škola u inkluzivnom kontekstu. *Norma*, 1: 69-75.
- [67] Rajović, V., & Jovanović, O. (2010). Profesionalno i privatno iskustvo sa osobama s posebnim potrebama i stavovi nastavnika redovnih škola prema inkluziji. *Psihološka istraživanja*, 13(1): 91-106.



- [68] Petrović, I. P. (2018). Uloge vaspitača u inkluzivnom procesu iz ugla aktivnog učenja. *Sinteze - časopis za pedagoške nauke, književnost i kulturu*, (14): 49-65.
- [69] Radisavljević-Janić, S. V., Bujanja, I. R., Lazarević, B. J., Lazarević, D. A., & Milanović, I. T. (2018). Stavovi učenika osnovne škole prema inkluziji u nastavi fizičkog vaspitanja. *Nastava i vaspitanje*, 67(2): 235-248.
- [70] Radojević, B. (2011). *Deca sa teškoćama - preporuke za procenu i podršku*. Beograd: Famillia.
- [71] Ratković, M. S., Hebib, E. D., & Šaljić, Z. S. (2017). Inkluzija u obrazovanju kao cilj i sadržaj reformi savremenih školskih sistema. *Nastava i vaspitanje*, 66(3): 437-450.
- [72] Salapura, S. N. (2014). Odnos roditelja prema inkluzivnom programu u sportskim školama. *Tims. Acta: naučni časopis za sport, turizam i velnes*, 7(2): 59-66.
- [73] Sindik, J. (2013). Konstrukcija upitnika stavova odgojiteljica prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju u dječje vrtiće. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12(3): 309-334.
- [74] *Situaciona analiza: Položaj dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u Republici Srbiji*, (2017). Nacionalna organizacija osoba sa invaliditetom Srbije, Beograd.
- [75] Sretenov, D. (2008). *Kreiranje inkluzivnog vrtića – Deca ometena u razvoju u redovnoj predškolskoj ustanovi*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- [76] Stančić, M., & Stanisavljević-Petrović, Z. (2013). Mišljenje vaspitača o koristima od inkluzije i načinima njenog ostvarivanja. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12(3): 353-369.
- [77] Stanković-Đorđević, M. M. (2013). Partnerstvo nastavnika i roditelja kao uslov obrazovne inkluzije. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, (43-2): 63-84.
- [78] Stepanović, S. (2016). Organizacija nastave u redovnim školama i obrazovanje učenika sa senzornim oštećenjima (Doctoral dissertation, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet).
- [79] Ugrai, K. S. (2018). *Examining teacher's attitudes towards inclusive education*. Magistarski rad, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju).
- [80] Velišek-Braško, O. (2012). Prihvatljiva terminologija za inkluzivno obrazovanje. *Socijalna misao*, 74 (2): 39–50.
- [81] Velišek-Braško, O. (2015). Inclusive education policy in Europe and the region. *Sociological Review*, 49 (1): 95-108.

- [82] Vlah, N., & Grbić, S. (2018). Kako nastavnici u Hrvatskoj procenjuju sopstvenu praksu u poučavanju učenika sa teškoćama u ponašanju. U: R. Đević, N. Gutvajn (ur.): *Uvažavanje različitosti u. funkciji pozitivnog razvoja dece i mladih*, 1-20.
- [83] Vujačić, M. (2005). Inkluzivno obrazovanje – teorijske osnove i praktična realizacija, *Nastava i vaspitanje*, 4-5: 483-496.
- [84] Vujačić, M. (2010). *Mogućnosti i ograničenja inkluzije dece sa teškoćama u razvoju u redovne osnovne škole*. Doctoral dissertation, Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet.
- [85] Vujačić, M., Lazarević, E., & Đević, R. (2015). Inkluzivno obrazovanje: od zakonske regulative do praktične realizacije. *Teme*, 34(1): 231-247.
- [86] Wagner Jakab, A., Lisak, N., & Cvitković, D. (2016). Učiteljska procjena pokazatelja kvalitete inkluzije. *Inclusive theory and practice international thematic collection of papers*, 39-50.
- [87] Warming, H. (2011). Inclusive discourses in early childhood education?. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (2): 233- 347.
- [88] Zrilić, S. (2012). Uloga pedagoga u integriranom odgoju i obrazovanju. *Magistra Iadertina*, 7 (1): 89-100.
- [89] Žiljak, O. (2013). Ishodi učenja i inkluzivna edukacija učenika s intelektualnim teškoćama. *Revija za socijalnu politiku*, 20(3): 275-291.

## ПРИЛОГ

Poštovani direktori,nastavnici i stručni saradnici,

Pred vama se nalazi upitnik, kojim se ispituju neki od indikatora kvaliteta inkluzivnog obrazovanja kod nas. Veoma nam je važno da objektivno saznamo sa kakvim se teškoćama suočavate pri radu sa decom sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, kao i kakav oblik pomoći vam je potreban.

Upitnik se popunjava anonimno, a svi dobijeni podaci biće korišćeni, isključivo u naučno-istraživačke svrhe, kao i u svrhu poboljšanja kvaliteta inkluzivnog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji.

### INDIKATORI KVALITETA INKLUZIVIH ŠKOLA

#### OPŠTI DEO UPITNIKA

ŠKOLA: \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_

- POL: M      Ž
- Godine radnog staža u obrazovanju:
  - a) Do pet
  - b) Od šest do 10
  - c) Od 11 do 20
  - d) Više od 20 godina
- Fakultet      na      kome      ste      diplomirali      (upišite      naziv fakulteta) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- U školi trenutno obavljate poslove:
  - a) Nastavnika razredne nastave
  - b) Nastavnika predmetne nastave
  - c) Nastavnika razredne nastave u produženom boravku
  - d) Nastavnika verskog vaspitanja

- e) Pedagog
  - f) Psiholog
  - g) Direktor
  - h) Bibilotekar
  - i) Nešto drugo (upišite šta)
- 

- Ukoliko obavljate poslove navedene pod a, b, c, d,e i f odgovorite na sledeće pitanje:  
Da li ste imali iskustva u podučavanju (za pedagoge i psihologe u pružanju podrške) učenika sa teškoćama u razvoju i invaliditetom?
    - a) DA
    - b) NE
  - Ukoliko ste na prethodno pitanje odgovorili potvrdno odgovorite na sledeće pitanje:  
Koji od navedenih oblika teškoće u razvoju i invaliditetom je učenici/učenik imali/imao (možete da zaokružite više odgovora):
    - a) Oštećenje vida (visoka slabovidost ili slepoća)
    - b) Oštećenje sluha (visoka naglupost ili gluvoća)
    - c) Oštećenje motorike (kreće se uz pomoć kolica ili nekog pomagala)
    - d) Intelektualna ometenost
    - e) Autizam
    - f) Teži oblici oštećenja govora
    - g) Teškoće u učenju (teškoće u pisanju/lose pisanje, nepravilno pisanje; teškoće u čitanju; nespretnost pri rukovanju školskim priborom, oblačenju, trčanju, igrom loptom; teškoće u usvajanju osnovnih računskih operacija, brojeva, matematičkih zakonomernosti; nestabilna i kratkotrajna pažnja)
    - h) Nešto drugo (upišite šta)
-

- Na skali od 1 (najmanje se osećam kompetentno) do 5 (osećam najviši stepen kompetencije) označite vlastitu percepciju kompetencije rada sa sledećom kategorijom učenika:

- Oštećenje vida (visoka slabovidost ili slepoća)

Kategorija teškoće u razvoju i invaliditeta	1	2	3	4	5
<b>Oštećenje vida (visoka slabovidost ili slepoća)</b>	1	2	3	4	5
<b>Oštećenje sluha (visoka nagluvost ili gluvoća)</b>	1	2	3	4	5
<b>Oštećenje motorike (kreće se uz pomoć kolica ili nekog pomagala)</b>	1	2	3	4	5
<b>Intelektualna ometenost</b>	1	2	3	4	5
<b>Autizam</b>	1	2	3	4	5
<b>Teži oblici oštećenja govora</b>	1	2	3	4	5
<b>Teškoće u učenju (teškoće u pisanju/lose pisanje, nepravilno pisanje; teškoće u čitanju; nespretnost pri rukovanju školskim priborom, oblačenju, trčanju, igrom loptom; teškoće u usvajanju osnovnih računskih operacija, brojeva, matematičkih zakonomernosti; nestabilna i kratkotrajna pažnja)</b>	1	2	3	4	5
<b>Nešto drugo</b>	1	2	3	4	5

## POSEBAN DEO UPITNIKA

Uputstva: Molimo da označite jednu od tri kolone (*još uvek se ne primenjuje* , *u toku*, *primenjuje se*) u zavisnosti ot toga u kojoj meri vaša škola primenjuje indikatore kvaliteta navedene na narednim stranicama. Ukoliko mislite da je ovo oblast unapređivanja kojoj bi vaša škola trebalo da da prioritet, molimo vas da označite polje u poslednjoj koloni. HVALA!

Liderstvo škole	ŠKOLSKA PRAKSA JE DA:			Označiti ukoliko je prioritet škole	✓ ovo
	još uvek se ne primenjuje	u toku	Primenjuje se		
1. Rukovodstvo škole jasno podržava i aktivno učestvuje u pružanju liderstva, usmeravanju i politici škole koja je u skladu sa inkluzivnom filozofijom				<input type="checkbox"/>	
2. Rukovodstvo škole prepoznaje i izražava potrebe škole i razvija motivacione strategije i strategije podrške nastavnicima za prihvatanje i primenu inkluzivnog obrazovanja u praksi				<input type="checkbox"/>	
3. Rukovodstvo škole primenjuje zajedničko planiranje i struktuiranje za rešavanje problema uz pomoć školskih timova				<input type="checkbox"/>	
4. Školski rukovodioci i timovi za planiranje koriste podatke kako bi identifikovali školske potrebe i pratili i evaluirali napredak škole kao i individualni napredak učenika				<input type="checkbox"/>	
5. Planovi za Unapređenje Škole bave se potrebama škole za uključivanjem učenika sa invaliditetom				<input type="checkbox"/>	
6. Aktivnosti profesionalnog razvoja uvek uključuju aktivnosti profesionalnog razvoja za rad sa učenicima sa invaliditetom				<input type="checkbox"/>	

Dodeljivanje i raspoređivanje	PRAKSA ŠKOLE JE DA:			Označiti ukoliko je prioritet škole	✓ ovo
	Još uvek se ne primenjuje	U toku	Primenjuje se		
7. Svi učenici sa invaliditetom koji potpadaju pod nadležnost naše škole pohađaju je, osim ako roditelji ne izaberu da pošalju svoje dete u privatnu školu ili da dete ne pohađa školu iz razloga brige o detetu.				<input type="checkbox"/>	
8. Škola koristi proces planiranja usmeren na učenika (npr. MAP <sup>1</sup> ) za planiranje uključivanja učenika koji imaju značajne izazove u ponašanju ili učenju.				<input type="checkbox"/>	
9. Svi učenici se raspoređuju u razrede u skladu sa svojim uzrastom				<input type="checkbox"/>	
10. Razredi se odlikuju prirodnim procentom učenika sa invaliditetom (u skladu sa približnom procenom rasprostranjenost invaliditeta u opštoj populaciji, tj. da ne prelazi 15% u bilo kom razredu)				<input type="checkbox"/>	
11. Učenici sa invaliditetom imaju isti fizički pristup mestima za nastavne i ne-nastavne aktivnosti kao učenici bez invaliditeta				<input type="checkbox"/>	
12. Učenici bez invaliditeta smatraju učenike sa invaliditetom ravnopravnim članovima svog razreda				<input type="checkbox"/>	
13. Učenici sa invaliditetom primaju usluge specijalnog obrazovanja većinskim delom nastave, ako ne i tokom čitave nastave i srodne usluge u okviru inkluzivne nastave, na osnovu njihovog Individualnog Obrazovnog Plana (IOP-a)				<input type="checkbox"/>	
14. Rukovodilac škole dizajnira rasporede tako da učenicima omogući iskustva rada u heterogenim grupama.				<input type="checkbox"/>	
15. Školski rukovodilac dizajnira raspored za nastavnike na osnovu potreba na nivou škole, uz adekvatne mogućnosti za zajedničko planiranje između nastavnika specijalne (defektologa) i redovne nastave (razrednog i/ili predmetnog				<input type="checkbox"/>	

<sup>1</sup> McGill Action Planning System (MAPS). MAP je strategija koja se fokusira na ono što dete može da uradi, umesto na njegove slabosti i deficite. (Ryan, Kay, Fitzgerald, Paquette, & Smith, 2001).

nastavnika).				
16. Učenici sa invaliditetom dele autobus sa učenicima bez invaliditeta u svom komšiluku				<input type="checkbox"/>

Komentar

---



---



---

Nastavne Prakse	PRAKSA ŠKOLE JE DA:			Označiti ukoliko je ovo prioritet škole
	Još uvek se ne primenjuje	U toku	Primenjuje se	
17. Svi učenici dobijaju instrukcije unutar odgovarajućeg uzrasnog nastavnog plana i programa opšteg obrazovanja				<input type="checkbox"/>
18. Svi učenici dobijaju materijale i resurse potrebne za sprovođenje nastavnog plan i programa opšteg obrazovanja				<input type="checkbox"/>
19. Nastavnici prilagođavaju nastavu u skladu sa različitim potrebama učenika kroz uključivanje vizuelnih, taktilnih i kinestetičkih materijala i iskustva				<input type="checkbox"/>
20. Nastava se odvija u više oblika kao što su: individualni, u parovima, u malim grupama i na nivou celog razreda				<input type="checkbox"/>
21. Nastavnici grupišu i re-grupišu učenike za nastavu na osnovu stilova učenja, sposobnosti, interesovanja, i fokusa na nastavni plan i program, a ne isključivo na osnovu sposobnosti				<input type="checkbox"/>
22. Svi učenici imaju pristup kompjuterskoj tehnologiji kao alatu za učenje				<input type="checkbox"/>
23. Nastavnici planiraju prilagođavanje učenika sa invaliditetom, na osnovu njihovog IOP-a, i uključuju prilagođavanje u nastavne planove i svakodnevnu				<input type="checkbox"/>



nastavu.				
24. Nastavnici planiraju modifikacije ciljeva nastavnog plana i programa i nastavu za učenike sa invaliditetom kojima je to potrebno, koristeći iste ili slične materijale za zadatke, domaće zadatke i testove u skladu sa njihovom uzrasnom grupom				<input type="checkbox"/>
25. Nastavnici sprovode nastavu direktno po ciljevima IOP-a kroz predmetne oblasti u okviru opšteg obrazovnog nastavnog plana i programa				<input type="checkbox"/>
26. Učenici po potrebi koriste asistivne tehnologije u učionicama za smisleno učešće u nastavnim aktivnostima				<input type="checkbox"/>
27. Svi učenici dobijaju pozitivnu podršku i povratne informacije (tj. najmanje 75% pozitivnih, ne više od 25% korektivnih povratnih informacija)				<input type="checkbox"/>
28. Nastavnici komuniciraju sa učenicima na način koji pozitivno utiče na odnos sa vršnjacima i lično dostojanstvo				<input type="checkbox"/>

Komentar

---



---



---

Individualna podrška učenicima	PRAKSA ŠKOLE JE DA:			Označiti ukoliko je ovo prioritet škole ✓
	Još uvek se ne primenjuje	U toku	Primenjuje se	
29. Škola koristi podatke o učenicima da bi identifikovala i planirala akademsku nastavu učenika koji pokazuju osnovni nivo znanja na standardnim i alternativnim procenama znanja				<input type="checkbox"/>
30. Nastavnici koriste nastavne prakse zasnovane na dokazima koji				<input type="checkbox"/>

su bazirani na individualnim stilovima učenja i potrebama učenika				
31. Škola koristi podatke o učenicima kako bi identifikovala i ispunila ponašajne potrebe učenika koji su izloženi riziku od upućivanja na kancelariju direktora, suspenziju ili isključenja iz škole zbog svog ponašanja.				<input type="checkbox"/>
32. Škole koriste strategije podrške pozitivnom ponašanju učenika kako bi poboljšale isto i doprinele školskoj uključenosti				<input type="checkbox"/>
33. Pojedinačni timovi za planiranje sastaju se kako bi dizajnirali nastavne modifikacije za učenike na kojima se vrši izmenjena ili alternativna procena znanja				<input type="checkbox"/>
34. Pojedinačni timovi za planiranje sastaju se da bi sproveli procene funkcionalnog ponašanja i dizajnirali individualne planove ponašanja za učenike kojima je to potrebno				<input type="checkbox"/>
35. Nastavnici rade sa pedagoškim asistentima koji su dodeljeni pojedinim učenicima kako bi: a) pružili odgovarajuću podršku b) smanjili podršku odraslih kako bi se povećala nezavisnost učenika				<input type="checkbox"/>
36. Nespecijalni edukatori (npr. vršnjaci, radnici u kafeteriji, osoblje, volonteri) prirodno podržavaju učenike sa invaliditetom u razredu i školi				<input type="checkbox"/>

Komentar

---



---



---

Učešće porodice i razvoj IOP-a	PRAKSA ŠKOLE JE DA:			Označiti ✓ ukoliko je ovo prioritet škole
	Još uvek se ne primenjuje	U toku	Primenjuje se	
37. Škola ohrabruje porodice da posećuju školu i redovno komuniciraju sa školskim osobljem o temama bitnim i za porodicu i za školu				<input type="checkbox"/>
38. Škola pomaže porodicama u omogućavanju pristupa neformalnoj mreži podrške i resursima zajednice (npr. programi dnevnog boravka programi za rekreaciju, savetovanje, programi produženog boravka, profesionalne rehabilitacije, mentalnog zdravlja itd.)				<input type="checkbox"/>
40. U proceni potreba učenika dizajniranju IOP-a postoji aktivno učešće porodice				<input type="checkbox"/>
41. Ciljevi IOP-a su relevantni, prilagođeni starosti učenika i osetljivi na socijanu kulturu učenika				<input type="checkbox"/>
42. IOP uključuje ciljeve koji naglašavaju učenje veštine donošenja odluka ili izbora				<input type="checkbox"/>
43. IOP uključuje ciljeve za razvijanje interakcije vršnjaka, komunikaciju i druge socijalne veštine				<input type="checkbox"/>
44. U uzrastu od 14 godina, tranzicioni IOP odražava ciljeve posebno usmerene na veštine potrebne za život nakon škole				<input type="checkbox"/>

Komentar

---



---



---

Zajedničko planiranje i podučavanje	PRAKSA ŠKOLE JE DA:			Označiti ✓ ukoliko je ovo prioritet škole
	Još uvek se ne primenjuje	U toku	Primenjuje se	
45. Opšti edukatori, specijalni edukatori i pružaoci srodnih usluga imaju zajedničko vreme planiranja koje im je potrebno, (uključujući i slobodno vreme, ukoliko im je potrebno)				<input type="checkbox"/>
46. Sastanci timova imaju dnevni red, počinju proslavama, rotiranjem uloga (moderator i zapisničar) i završavaju sa planovima za naredni sastanak				<input type="checkbox"/>
47. Nastavni timovi koriste: a) pristup planiranju usmeren na učenike b) strategije za pronalaženje rešenja problema				<input type="checkbox"/>
48. Svi zaposleni gledaju na nastavu za učenike sa invaliditetom kao na zajedničku odgovornost između posebnih i opštih edukatora				<input type="checkbox"/>
49. Kada su dve odrasle osobe prisutne kao predavači u razredu, nastavno osoblje bira metode ko-podučavanja na bazi potreba učenika i sadržaj nastavnog plana i programa				<input type="checkbox"/>
50. Uloge i odgovornosti nastavnika i drugog osoblja jasno su definisane				<input type="checkbox"/>
51. Odrasli u učionicama dele uloge i odgovornosti tako da razlike između “stručnjak” i “nastavnik” ne budu očigledne				<input type="checkbox"/>
52. Pedagoški asistenti su obučeni i uključeni kao odgovorni doprinosioci celog razreda				<input type="checkbox"/>

53. Pedagoški asistenti primenjuju strategije podrške pozitivnog ponašanja, nastavne akomodacije, i modifikacije koje su dizajnirali nastavnici				<input type="checkbox"/>
54. Strategije artikulacije od razreda do razreda i od škole do škole primenjuju se da olakšaju deljenje uspešnih nastavnih strategija u procesu prelaska učenika u sledeći razred ili školu				<input type="checkbox"/>
55. Timovi za planiranje nastave prihvataju roditelje kao aktivne članove tima a po potrebi uključuju i učenike				<input type="checkbox"/>

Komentar